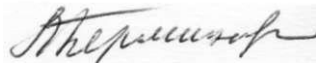


САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. М. Перминова

**Самоидентификация учителя:
опыт дидактической
рефлексии**

Санкт-Петербург
2004 год



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. Перминова

**Самоидентификация учителя:
опыт дидактической
рефлексии**

Санкт-Петербург
2004 год

УДК 3078.018.48:3071.1(063)

ББК 74

У67

**САЖТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Людмила Михайловна Перминова - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики социального творчества Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, специалист в области дидактики и методологии образования.

Рецензенты:

Т.И. Шамова, доктор педагогических наук, член-корр. РАО, зав. кафедрой управления развитием школы МПШ У им. В.И. Ленина.

И.Н. Пашковская, доктор педагогических наук, завкафедрой социального менеджмента Санкт-Петербургской государственной академии сервиса и экономики (ГИСЭ).

Перминова Л.М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии. СПб.: СПбАППО, 2004. - 388 с.

В книге на примере оригинального авторского анализа развития гимназического и лицейского образования излагаются истоки просвещения и образования в России; теория, методология и практика развития обучения (XVIII-XXI вв.) в культурно-историческом контексте; влияние содержания образования, взятого в единстве состава и деятельности, на самопознание и самоидентификацию личности. О том, как менялись тип мышления (научной рациональности), специфика целей образования и обучения, системы и модели обучения, происходило осмысление новых ценностей и понимание непреходящего значения фундаментальности образования, рассказывается в этой книге, которая может использоваться как учебное пособие.

Книга адресована всем категориям работников образования, а также желающим понять роль Школы как социального института государственного и личностного значения.

©Л.М. Перминова, 2004.

© Л.М. Перминова, СПб, 2004

***Если мы должны говорить
о золотом веке,
то это, конечно, век,
который производит
золотые умы.***

(Марсилио Фичино.

Из письма 13 сентября 1492 г.)

***Будущее принадлежит
стране мудрых людей...
технология завтра устареет,
а изобретательность, знания
и умственные навыки
выживут навеки.***

(М. Мамикон.

Наука и жизнь. 2003, № 11)

***"Меж ими всё рождало споры
И к размышлению влекло:
Племён минувших договоры,
Плоды наук, добро и зло,
И предрассудки вековые,
И тайны гроба роковые,
Судьба и жизнь в свою чреду -
Всё подвергалось их суду".***

(А.С. Пушкин.

"Евгений Онегин")

Познай самого себя.

Эллинская мудрость.

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении	6
ЧАСТЬ I. Гимназическая культура - основа педагогического классицизма	17
Глава 1. Немецкие гимназические каноны в российском образовании	17
Глава 2. Истоки фундаментальности гимназического образования. Ценности гимназического и лицейского образования на "весах" истории	27
Глава 3. Отражение специфики российской культуры в женском гимназическом образовании	62
Глава 4. Разрушение гуманистических основ российской педагогики как начало дегуманитаризации школьного образования	71
Глава 5. "Возвратная модернизация" в российском образовании. Профилизация обучения	83
ЧАСТЬ II. Дидактика	93
Глава 1. Дидактическая новизна современной образовательной ситуации: интеграция, стабилизация, профилизация, диалог	93
1.1. Отражение различных методологических подходов п дидактике	105
1.2. Логико-дидактический подход к обучению	107
1.3. Цели образования и процесс обучения	120
Глава 2. Учебный процесс и его закономерности. Принципы обучения	145
2.1. Дидактика как теория образования и обучения	162
Глава 3. Индивидуализация и дифференциация обучения	177
3.1. Теоретические предпосылки к изучению проблемы индивидуализации и дифференциации обучения....	177
3.2. Изучение способностей и одаренности в школе	184
Глава 4. Интегративный подход к конструированию содержания школьного образования	194
4.1. Содержание образования как бинарная интегративная система (БИС): методология конструирования БИС	194

4.2. Методологические характеристики содержания образования.....	210
4.3. Модели содержания образования в современном обучении.....	222
4.4. Принципы конструирования содержания образования.....	225
4.5. Дидактические особенности конструирования содержания образования в вариативных образовательных учреждениях.....	232
4.6. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе.....	247
I лава 5. Методы обучения и подготовка к самообразованию.....	265
Глава 6. Методологические основы, технология конструирования и анализа урока.....	283
6.1. Урок в системе организационных форм обучения...	283
6.2. Принципы системного подхода как методологическая основа конструирования и анализа урока.....	298
ЧАСТЬ III. Начала неклассической дидактики.....	305
Глава 1. Новые подходы к пониманию учебного процесса. Самопознание в образовательном процессе.....	305
1 лава 2. Значение и смысл в образовательном процессе...	323
Глава 3. Содержание образования как средство самоидентификации личности в культурно-историческом контексте.....	329
I лава 4. Урок в системе образовательного процесса.....	356
4.1. Ученик в образовательном процессе: возможности развития и самопознания.....	361
Глава 5. Образовательные стандарты: необходимость методологического обоснования.....	370
ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Гуманитарный характер профессионального мышления и деятельности учителя.....	373
ПРИЛОЖЕНИЕ. О понятийном аппарате педагогики.....	378
ЛИТЕРАТУРА.....	383

Введение

От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении

*«...все застывшее стало текучим,
все неподвижное стало подвижным,
все то особое, которое считалось
вечным, оказалось преходящим...»*

Ф. Энгельс. Диалектика природы

Проблема осмысления развития научно-теоретического знания как динамика классических, неклассических и постнеклассических представлений, имеет корни в философии, социологии, психологии (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, Г. Гадамер, Н. Смелзер, В.С. Степин и др.). Методология философской рациональности позволяет рассматривать диалектику научного знания о природе, обществе, человеке и человеческой деятельности в различных культурно-исторических моделях общественного развития.

Особое значение этот процесс имеет для педагогики и, в частности, для дидактики, обосновывающей нормы образовательной деятельности во взаимосвязи социопрактического и индивидуально-психологического аспектов человеческой деятельности (теоретическое и инструментально-практическое знание, теория и технологии деятельности), - в этом ее преимущество перед другими науками.

Развитие современного знания об образовательных системах и образовательном процессе требует анализа соотношения таких базовых дидактических (и педагогических) понятий, как образование и обучение, поскольку от ответа на вопрос (от выявления ценностных приоритетов) зависит социальное (общественное, государственное, личностное) понимание развития стратегии образования и обучения в стране, целей и содержания подготовки учителя.

Актуальность этой проблематики всегда возрастает на «переломных» этапах общественного развития, - при этом в поле критического обсуждения находятся объект и предмет исследования той или иной науки. Эта особенность характерна и для современного состояния научно-педагогического знания. В свете сказанного, полагаем, необходимо рассмотреть развитие представлений о дидактическом процессе и показать неодио-

значность и динамику соотношения понятий «образование» и «обучение» и связанных с ними других базовых дидактических понятий, решающую роль обучения не только как социально-педагогического феномена, но феномена, значимого в государственной политике и для его устойчивого благополучия.

Классической дидактике, открывшейся именем великого чешского педагога Я.А. Коменского и его уникальной книгой «Великая дидактика» (1632 г.) более трех с половиной столетий. Все это время, какие бы новые педагогические теории ни появлялись в дидактике, какие бы реформы не изменяли образование, в центре всех этих событий всегда находились основные вопросы дидактики: «чему учить?», «как учить?», «кто должен учить?». Не случайно первые две формулировки рассматривают как единый, основной вопрос дидактики. Классическая общенаучная модель дидактического процесса опирается на взаимосвязь педагогических понятий: образование - обучение - учебный процесс - урок.

В соответствии с классическими представлениями образование есть процесс и результат усвоения человеком знаний, умений, навыков, получаемых в ходе обучения с целью личностного, профессионального и культурного самоопределения человека. Ценность образования в случае правильно выбранных целей и его главного средства - обучения - в систематичности и последовательности образовательно-обучающих воздействий, обеспечивающих непрерывность и постепенность развития как процесса диалектического в отношении биопсихосоциальной сущности человека. Поэтому образование является важным не только как социокультурный, культурно-исторический и антропологический феномен, но как система, в итоге - как социальный институт, т.е. общественно-государственная структура, наличие которой обязательно для сохранения и обеспечения целостности всей государственной системы.

Более того, образование является показателем социального благополучия общества (И.В. Бестужев-Лада, Б.И. Исаков, Л.Н. Лесохина, В.А. Ядов и др.). Поэтому образование как объект исследования рассматривается как процесс, результат, система. Если оценивать смысл образования как обеспечение устойчивого развития государства и общества, то реализация этих характеристик как необходимых может состояться только при создании такого специального дидактического условия, как обучение, - системы организованной и требующей специального дидактического арсенала: специальных учебных заведений - школ, специальных средств обучения и в первую очередь -

учебников, а главное специально обученных людей - учителей и педагогов.

В свете этих представлений обучение включает в себе главное дидактическое отношение как бинарную систему «преподавание - учение», в которой содержание образования (на уровне содержания обучения, но в той же дидактической модели, что и теоретические представления о нем), является только объектом изучения. И это справедливо на уровне описания педагогической действительности. С этих позиций процесс усвоения содержания образования на уровне учебного материала, функционирующего в учебном процессе, опирается на психолого-педагогический цикл и его закономерности: восприятие - осмысление и понимание - запоминание - закрепление - применение - обобщение - систематизацию знаний, где знания являются объектом деятельности учителя и учащихся для достижения системы их качеств, обстоятельно разработанной И.Л. Лернером и сотр. Научно-теоретическое обоснование принципов научности (М.Н. Скаткин, 1950 г.), проблемное™ (И.Я. Лернер, М.М. Левина, М.И. Махмутов - 1970-71 гг.), активности (Т.Н. Шамова, 1978 г.) и системности в обучении (Л.Л. Зорина, 1978, 1980 гг.), теории оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский, 1971 г.), заложившего основы актуального в настоящее время ресурсного подхода, позволило закрепить фундаментальные открытия в дидактике. И, наконец, разработка теоретических основ содержания общего среднего образования как социокультурного инварианта (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и сотр., 1979, 1983 гг.) и инвариантной структуры человеческой деятельности (В.С. Леднев, 1980 г.) позволило ответить на важнейшие вопросы дидактики.

Эти теории доказывали функционально-инструментальный характер эмпирических представлений о содержании образования как совокупности знаний, умений, навыков и их социокультурную неполноту, и знаменовали новый этап в развитии научных представлений о содержании образования - структурно-инвариантный в отношении содержания человеческой культуры и человеческой деятельности. В дидактическом «треугольнике»: «учитель - ученик - содержание образования» (или преподавание - учение - учебный предмет) каждая из позиций получила теоретико-концептуальное оформление. К числу фундаментальных педагогических теорий, значимых для дидактики, следует отнести разработку теоретических основ профессиональной деятельности учителя (В.А. Сластенин, 1975 г.). Урок в свете классических дидактических представлений рассматрива-

ется как содержательно-деятельностная единица учебного процесса, его «клеточка» (по выражению М.Н. Скаткина).

Вершиной классических представлений об образовании является понимание его как взаимосвязи обучения и воспитания, и эта позиция зафиксирована в Законе РФ «Об образовании» (1992, 1993 гг.). Тем не менее, в научной литературе мы нередко встречаем выражения «образование и обучение», «образование и воспитание», - последнее - чаще. Вероятно, в этих случаях хотят подчеркнуть доминирующую направленность образования, имея в виду то или иное средство его обеспечения (обучение или воспитание). Но в педагогической литературе нередко встречается позиция, когда образование и воспитание рассматриваются как рядоположенные по смыслу понятия и процессы, поскольку обучение в классической педагогике и дидактике рассматривается как средство воспитания. Поэтому понимание образования как взаимосвязи и единства обучения и воспитания является в определенном смысле новым, так как социально, лично и процессуально «приподнимает» значение обучения, и в этом видится возможность перехода к тому, чтобы рассмотреть обучение и связанные с ним дидактические понятия, процессы и явления (учебный процесс, урок) с неклассических позиций. Это тем более актуально, что именно в 90-е годы дидактика обогатилась такими понятиями, как образовательный процесс, образовательная программа, образовательная область учебного плана, образовательный стандарт. Особенно важным и смыслообразующим в отношении реализации новых целей и ценностей является понятие «образовательный процесс». Чтобы учитель имел право им пользоваться и по-новому выстроить учебный процесс, он должен понимать, чем сходны и отличны друг от друга два понятия: «учебный процесс» и «образовательный процесс», и как должна измениться его деятельность и деятельность учащихся в обновленном учебном процессе. Для этого наука (дидактика) должна объяснить, в чем принципиальная новизна главного дидактического отношения «преподавание - учение», а для этого необходимо исследовать те изменения, которые произошли в понимании образования.

Следует отметить, что классические представления о соотношении образования, обучения, учебного процесса, урока оставались неизменными в течение всего времени, которые можно назвать стабильным с точки зрения стабильности ценностей и идеологии советского периода в развитии страны. Переходный период, или период транзитивности в культурно-историческом развитии СССР и России актуализировал государственное и личностное понимание иерархии общезначимых

человеческих ценностей. В это время образование выдвинулось на первый план как фактор социальной поддержки всех социальных структур. Новое время в педагогике и образовании отмечено разработкой гуманистических подходов культурологического и аксиологического направления, которые активно осваивались педагогической теорией и практикой. Однако, необходимо отметить, что в эти годы применительно к педагогике и именно в педагогике был разработан гуманитарно-аксиологический подход как социально и профессионально поддерживающая методология для системы последипломного образования педагога (В.Г. Воронцова, 1997 г.).

С позиций принципов гуманизации и гуманитаризации образование есть вид человеческой деятельности, оказывающий влияние на другие ее виды - в этом его полифункциональность для человека и общества (Л.Н. Лесохина, 1991 г.). Неклассическое понимание образования заключается в том, что кроме процесса, результата и системы, оно рассматривается как деятельность и как ценность, - и в этом субъектный характер образования как социального, культурно-исторического, антропологического (гуманитарного) феномена, универсального, всеобщего, надситуативного и сверхсоциального: «Но судьба, или планида образования в том, что оно пролагает себе путь сквозь науку, как и сквозь реальности и ирреальности жизни», - отмечал В.П. Зинченко (1995 г.). Неклассическое понимание образования заставило по-новому представить главное дидактическое отношение «преподавание-учение», представив его как трехсубъектную структуру «учитель - содержание образования - учению) - все субъекты учебного процесса.

Середина 80-х - начало 90-х годов прошлого столетия характеризуются развертыванием и нарастанием мощных интеграционных процессов во всех сферах жизни общества и прежде всего в образовании. Интеграционные процессы отразились на всех видах человеческой деятельности, их показателем служила динамичность информационных потоков, в том числе и педагогической информации, что проявилось прежде всего в новом понимании содержания образования. На эмпирическом уровне - это интегративные учебные предметы, на теоретическом уровне - новая теория содержания образования, основу которой составляет интегративно-ценностный подход и бинарная интеграция теоретического знания. Смысл бинарной интеграции заключается во взаимном наполнении инвариантной структуры человеческой деятельности инвариантом состава содержания, когда содержание образования предстает в единстве состава и деятельности по его усвоению, позволяющей осваивать общезначимые человеческие ценности.

Таким образом, содержание образования - интегративный субъектный феномен, которому присущи методологические характеристики: свойства, закономерности функционирования и функции, и которое должно рассматриваться в единстве состава и деятельности по его усвоению, и который может быть представлен как бинарная интегративная система - исследован нами (1995 г.). При этом доказано, что содержанию образования присущи такие свойства, как гуманитарность, динамичность, открытость, потенциальная диалогичность, полифункциональность. Эти свойства доказываются динамикой учебных планов, учебных программ, учебников, динамичностью и пластичностью учебной информации (учебного материала). Наиболее динамичны те уровни содержания образования, которые ближе к практике, к обучению. Наименее подвижен теоретический (высший) уровень содержания образования, - обновление теоретических представлений о содержании образования произошло через 15 лет после появления первых теорий, о которых уже говорилось. Содержание образования проявляет эти свойства на всех уровнях его представления - от теоретического до личностного, и процесс его усвоения представляет собой взаимосвязь социопрактического и индивидуально-психического аспектов человеческой деятельности. Теоретической основой построения содержания образования как бинарной системы послужили две крупные теории содержания образования: социокультурная теория об инвариантном составе содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и соотр.) и личностно-деятельностная теория об инвариантной структуре человеческой деятельности (В.С. Леднев). Интеграция теоретического знания на основе закона психологии о том, что деятельность содержательна и предметна, а ценности формируются и являются устойчивыми в результате освоения всех инвариантных структур состава содержания, позволила научно обосновать систему общезначимых человеческих ценностей: Истина - в познавательной деятельности, Общение - в коммуникативной деятельности, Человек и нравственные добродетели (Справедливость, Добро) - в ценностно-ориентационной деятельности, Творчество - в трудовой, Красота - в эстетической и Здоровье - в физической деятельности, - обосновав тем самым интегративно-ценностный подход в конструировании содержания образования, в обучении.

Исследование позволило сформулировать социокультурные функции содержания образования и процесса его усвоения: грамотность, предупреждение функциональной неграмотности, профессиональное самоопределение, самопознание, культуuroбразующую функцию, и обосновать принципы конструирования содержания образования и реализации его в учебном процессе. Со-

держание образования как педагогически адаптированная и информационная система функционирует в соответствии с присущими ей закономерностями, отражающими динамику информационных процессов и таких человеческих ценностей, которые являются условиями развития человека и общества (познание и самопознание, общение и практическая деятельность).

С этих позиций содержанию образования присущи две закономерности: 1) нарастание динамичности в условиях повышения наукоемкое™ человеческой практики и 2) образовательный эффект зависит от самопознания (личности, общества, системы). Методологические характеристики содержания образования (свойства, закономерности, функции) определили специфические принципы его конструирования. Эти принципы учитывают все методологические характеристики содержания образования как субъекта обучения, из которых наиболее значимым в этом процессе является принцип учета рефлексивного характера усвоения содержания образования, или принцип диалога. Выделение содержания образования как субъекта учебного процесса позволило нам обосновать необходимость рефлексивного звена в учебном процессе и доказать тем самым новый - неклассический - вид учебного процесса, т.е. образовательный процесс, в котором происходит усвоение содержания образования на уровне учебного предмета, учебного материала, зафиксированного в учебнике. Психолого-педагогический цикл в соответствии с закономерностью о влиянии самопознания на образовательный эффект теперь можно представить, как последовательность звеньев: восприятие - осмысление и понимание - запоминание - закрепление - применение - обобщение - систематизация - **рефлексия**. В свете рефлексивной деятельности как диалогической рассматривают познание, самопознание, общение и практическую деятельность. Рефлексия и диалог являются психологическим механизмом оценочной деятельности, интегрирующей познание, самопознание, опыт практической деятельности во всех видах инвариантной структуры видов деятельности. Новое понимание содержания образования и учебного процесса как образовательного позволяет расширить рамки диалога и обозначить его границы как общение с книгой, собеседником и самим собой (по М. Монтеню). Отсюда проблема качественного учебника как проблема создания диалогической книги.

Проблема самопознания как объект философских и психологических исследований стала предметом изучения педагогических наук. В нашем исследовании самопознание стало средством развития личности школьника и студента как будущего учителя. Основой этой работы стало обучение студентов и

школьников рефлексии в процессе изучения таких педагогических дисциплин, как «Дидактика», «Психолого-педагогические основы домашнего воспитания» и «Самопознание: путь к себе». Принцип диалога впоследствии был развит Г.Л. Ачкасовой применительно к обучению литературе в вузе и в школе (2000 г.). Неклассическое понимание обучения и учебного процесса как образовательного, диалогического позволило рассматривать урок не только как содержательно-деятельностную единицу учебного процесса, но и как ценностно-смысловую единицу образовательного процесса. Образовательный процесс предстал как детоцентристская модель обучения. Таким образом, с позиций неклассических представлений процесс обучения следует рассматривать как целенаправленный и ценностно-ориентированный процесс освоения не только знаний, умений, навыков (а знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и ценностей) для личностного, профессионального и культурного самоопределения человека.

В свете новых представлений значительно (и оправданно) расширяются функции обучения: можно сказать, что обучение может, если не все, то очень многое, - как когда-то Д. Дидро говорил о воспитании, и в этом смысле обучение взяло на себя функции воспитания, которое к нашей общей боли утратило в истекшее десятилетие официальную воспитательную доктрину, несмотря на ряд ценных педагогических исследований (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, В.А. Караковский и др.). Взяв на себя «двойную ношу», обучение стало равным образованию. Это со всей очевидностью доказывает процесс развития российской, ставшей вариативной, образовательной системы. В эти же годы встал вопрос об объекте дидактики. С позиций неклассической дидактики ее объектом следует считать взаимосвязь образования и обучения, т.е. то, что было заложено еще Я. А. Коменским.

В настоящее время период транзитивности в развитии России уступает место процессам стабилизации - в экономике, политике, образовании. Наступает этап постнеклассического осмысления происшедших перемен - в культуре, науке и практике. Философы (М. Гадамер, М. Хайдеггер и др.) и социологи считают, что одно лишь рациональное мышление не может быть основой развития культуры: «Истина не является уникальной, она зависит, по меньшей мере, от аспекта интерпретации», - отмечает А.Ш. Жвиташвили. Особенностью постнеклассических ценностей является

ся «партнерская равнозначность глобального и локального».¹ Для стабилизации этих процессов необходимы устойчивые основания. За прошедшее время образование выработало эти основания раньше других сфер человеческой деятельности. К числу таких оснований следует отнести достижения, связанные с процессом обучения - это информатизация и технологизация образовательного процесса. В этом плане следует говорить о том, что качество обучения есть главная характеристика качества образования; обучение следует признать равным (равнозначным) образованию. При этом, следовательно, дидактическая ось должна выглядеть как: обучение - образование - образовательный процесс - урок. Это значит, что обучение как культурно-исторический, антропологический феномен мы должны признать ведущим социально-педагогическим институтом.

Таким образом, развитие образования и обучения в их взаимосвязи прошло следующие этапы. Классическая модель: образование - объект человеческой деятельности; обучение - целенаправленный процесс и средство образования и воспитания (обучение - воспитание - образование), объект дидактического исследования, в основе которого главное отношение как бинарное «преподавание - учение», при этом ученик и содержание образования - объекты в обучении и учебном процессе (субъект-объектные отношения); цель обучения - усвоение содержания образования в виде знаний, умений, навыков как функционально-инструментальной системы в ее самоценности для ученика и для учителя; психолого-педагогический цикл усвоения знаний завершается систематизацией знаний, а урок является содержательно-деятельностной единицей учебного процесса.

Неклассическая (человекоориентированная) модель: нарастание динамичности информации; в условиях разработки новой методологии (гуманистических подходов), интеграционных процессов в науке и практике происходит изменение представлений об образовании и обучении; образование - субъект человеческой деятельности; обучение предстает как ценностно- и целеориентированный процесс, в котором главное дидактическое отношение имеет трехсубъектную структуру (учитель, учащиеся и содержание образования), в котором имеют место субъект-субъектные (полисубъектные) отношения. Главным инструментарием, изменившим научные представления о дидактическом процессе, о соотношении образования и обучения, следует считать содержание

образования, которое в различных теоретических системах предстает как социокультурный инвариант состава, личностно-деятельностная инвариантная модель, бинарная интегративная система (ценностноориентированная модель), - при этом бинарная интегративная система есть результат интеграции предшествующего теоретического (как методологического) знания.

Новый взгляд на содержание образования как на систему с определенными свойствами, закономерностями функционирования, функциями позволил объяснить учебный процесс как образовательный (рефлексивный), т.е. диалогический, ценностноориентированный, в котором имеет место закономерность о том, что самопознание повышает образовательный эффект, и в котором возможности для реализации функций обучения настолько расширяются, что процесс обучения можно рассматривать и как одновременно процесс воспитания: обучение = воспитание; развивающий характер обучения = воспитания позволяет толковать обучение как равное образованию (обучение = образование). Объект исследования - взаимосвязь образования и обучения, закономерности этой взаимосвязи, в котором обучение суть образовательного процесса. Образовательный процесс предстает как детоцентристская модель учебного процесса; урок же является содержательно-деятельностной единицей учебного процесса и ценностно-смысловой единицей образовательного процесса. Информатизация и технологизация обучения - главные его достижения, предпосылка для постнеклассического осмысления соотношения образования и обучения.

Постнеклассическая модель: усиление интеграции информационных процессов и потоков, принципа системности в развитии; обучение «шире» образования, качество обучения определяет качество образования. Обучение, находясь в приоритетной позиции в отношении образования, требует осмысления своих новых качеств (информационной новизны и технологичности) как объект исследования (возникают объект-субъектные отношения, поскольку образование сохраняет свои свойства как субъект человеческой деятельности). Обучение, приобретая значение и смысл социально-педагогического института государственной значимости, выполняет функцию ведущей характеристики образования, которое при этом сохраняет свое значение как результата обучения и как показателя социального благополучия общества: качество объекта определяет качество множества субъектов - от государства до личности. Таким образом, с новым пониманием объекта дидактического исследования можно говорить о новой отрасли педагогического знания - социальной дидактике, - при

¹ А.Ш. Жвиташвили. Концептуальные истоки идеи глобализации // Социологические исследования. 2003, № 6, с.19-20.

этом следует сказать и о том, что решающим фактором благоприятного развития дидактического процесса в этих условиях становится управление образованием как управление стратегией обучения (образовательным процессом), - то есть обеспечение научного прогнозирования как условия устойчивого развития образовательных (гуманитарных) систем.

Однако - это проблема другого исследования. Итак, можно сделать вывод о том, что в стабильные периоды развития науки в качестве объектов исследования выступают конкретные объекты как самостоятельные феномены, в переходные (транзитивные) периоды в качестве объекта исследования выступает связь объектов (взаимосвязь как внешние связи) как система (бинарная или полисистема) и ее закономерности. При этом возможно и изменение объекта исследования (например, объект педагогики стал иным: от воспитания к образованию - В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый).

Проблему, заявленную в начале текста, целесообразно рассмотреть под углом зрения активности и активизации в обучении, поскольку решающим условием развития человека в любом виде деятельности является его активность. Так, теория активизации учения школьников оказалась наиболее востребованной и продуктивной в период развития неклассической дидактики (неклассического образования), именно с ее реализацией связаны процессы информатизации и технологизации обучения, можно предполагать, что активность в отношении освоения образования и обучения будут нарастать. В структуре образования как феномене, отражающем взаимосвязь обучения и воспитания, видится взаимосвязь категорий «значение» и «смысл».

Содержание образования как основной образовательный компонент реализуется благодаря и в системе обучения, и обучение как компонент и элемент образования, имеет для развития личности факт значения; воспитание же в структуре образования придает этому процессу смысл. Итак, обучение и воспитание - это две стороны образования, представляющие его значение (обучение) и смысл (воспитание). Поэтому в образовательном процессе представлены содержательно-деятельностный аспект (обучение) и ценностно-смысловой (воспитание).

Уникальность же процесса обучения в том, что этот феномен не имеет аналога в системных структурах и видах человеческой деятельности.

ЧАСТЬ I. Гимназическая культура - основа педагогического классицизма

Глава 1. Немецкие гимназические каноны в российском образовании

Черты образования как социально-педагогического феномена наиболее ярко проявились в развитии гимназий и лицеев, берущих начало в Древней Греции, и распространившихся в Древнем Риме, а затем и по всей Западной Европе и, наконец, в России. Ретроспективный анализ развития образования позволяет выделить такие его черты, как универсальность, гуманитарность, всеобщность, непрерывность, «надситуативность» («сверхсоциальность»), т.е. рассматривать образование как духовную и культурную ценность.

Универсальный характер образования связан с необходимостью каждого человека и общества в целом осваивать прошлый социокультурный опыт человечества для достижения новых целей, - таких как социализация молодых поколений, вступающих в жизнь, обучение для подготовки к овладению профессиями, воспитание с целью освоения ценностей культуры; для развития науки и производства, искусства. Известный исследователь феномена образования Л.Н. Лесохина, изучая образование в структуре человеческой деятельности, пришла к выводу о том, что «образование неразрывно связано с человеческой деятельностью».² Образование всем своим содержанием обращено к сознанию человека и его опыту - в этом его гуманитарный характер, образование помогает человеку осваивать такие сферы жизнедеятельности людей, как природа, общество, техника, способы деятельности (язык и технологии), искусство, самопознание. Полученные знания оформляются в виде языка (языков) культуры, которыми (которыми) должны овладевать новые поколения.

В силу гуманитарности и универсальности образование является непрерывным (непрерывность жизни) и всеобщим феноменом - вне образования (пусть даже только самообразования) не может состояться Человек. И, наконец, образование - «надситуативный» феномен. Об этом красноречиво свидетельствует современная ситуация в России: кризис экономики и других областей жизни, в том числе и образования, натолкнулся на высокую сопротивляемость самого образования, - оно осталось той сферой, с которой не только наиболее

² Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности. Автор. ... докт. пед. наук. СПб, 1991. с. 3.

прогрессивная часть общества, но и общество в целом, связывают свои надежды на лучшее будущее. Более того, именно образование обладает высокой интегрирующей силой, т.е. тем потенциалом, который способствует стабилизации, возрождению и развитию пришедших в упадок экономики, здравоохранения, культуры, ибо непрерывно развивается способ освоения социокультурного опыта. Новая информация может быть освоена новым способом, и получить дальнейшее развитие. А теперь попытаемся мысленно представить и, возможно, доказать, наличие этих свойств (признаков) образования в гимназическом и лицейском образовании - от Древней Греции до наших дней, обращая внимание на то, как они трансформировались в немецком образовательном стандарте, оказавшем большое влияние на советскую и современную российскую школу. Эти черты образования закрепились в гимназическом образовании, получившем классическую форму в гимназиях Германии, особенно в Пруссии. Поэтому есть необходимость рассмотреть становление и последующее развитие немецкого стандарта образования.

Важнейшим направлением освоения социокультурного опыта является организация обучения подрастающего поколения, в котором социокультурный опыт предстает как педагогически адаптированная системы в виде знаний, способов деятельности (умений и навыков, лежащих в основе умения сохранять и воспроизводить ценности культуры), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе, к образованию (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский). Это содержание фиксируется в содержании учебных предметов. Содержание образования - это первая социально-педагогическая «призма», сквозь которую просматривается традиция как основа, фундамент образования и, прежде всего (что важно для нас) - гимназического. Второй «призмой» являются требования к тем, кто передает это содержание ученикам, т.е. к учителям. И третьей «призмой» анализа являются цели обучения и воспитания. В строго научном плане эти аспекты должны рассматриваться в обратном порядке.

Исторически первые гимназии возникали в V в. до нашей эры в Греции как средние учебные заведения, предназначенные для умственного и физического развития детей (ср.: гимнастика, гимнаسيوم - упражняю). В гимназиях вели свои занятия (беседы) философы, риторы, ученые. Известно, что беседы греческих философов рассматривались как «умственный пир» мудрецов. Привлечение к гимназическому образованию ученых, а впоследствии (Германия, Россия) профессоров, стало традицией гимназий, целью которых была подготовка к поступлению в университет. Эта

тенденция сохраняется и в современных гимназиях России. Следует оговорить, что в гимназиях России XIX в. право на поступление в университет имели выпускники классических гимназий, хотя существовали и реальные гимназии и в Германии, и в России, и в других странах, которые не давали этого права. Эта тенденция укрепляется, начиная с XII в. когда в Западной Европе стали возникать университеты, которые назывались также академиями, и архигимназиями (в Риме).

Наиболее существенной с точки зрения традиционного, ставшего фундаментальным в гимназическом образовании, является содержание образования. До XVI века в гимназии преобразовывались некоторые виды школ - монастырские, орденские, домовые, городские. В них изучались «свободные искусства»: грамматика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия и три собственно философских предмета (в древнем смысле этих слов): логика, физика, этика. Из них грамматика, логика (диалектика) и риторика составляли *trivium*; эту школу необходимо было пройти всякому образованному, по тем временам, человеку, т.е. первую (начальную) ступень образования. Вторую ступень образования составляли остальные предметы, получившие названия *quadrivium*. Поскольку в средние века никакое образование немыслимо было без богословского, то и в гимназиях был специальный круг богословских предметов. Обучение велось на латинском языке, метод обучения был формальный (схоластический).

«Судьба» предметов, составляющих *trivium* и *quadrivium*, можно сказать, сложилась удачно: их «следы» мы находим, как незыблемую основу содержания среднего образования более позднего времени. Кстати сказать, ту основу, которая наиболее соответствует развитию таких специальных способностей, как лингвистические, логико-математические, пространственные, коммуникативные (способности межличностного и внутриличностного взаимодействия).

Начиная с XVI века, и особенно в эпоху Реформации, в школах Западной Европы начинает развиваться классическое образование (классицизм), вытеснившее средневековую схоластику. Всё большее распространение получает латынь. Возникает новый вид школ - латинских школ, которые вскоре получают название лицеев, гимназий, ученых школ. Первая попытка построить систему гимназического образования в Германии принадлежит Меланхтону, основателю гимназии в Нюрнберге в 1526 г. Первая латинская школа была построена в Лондоне (1510 г.). В содержании гимназического образования появились новые учебные предметы - латинский и греческий языки, закрепившиеся в гимназиях и лицеях

Германии и России почти на 400 лет (из гимназий и лицеев России латынь, как и греческий язык, исчезли вместе с этим типом образовательных учреждений - в 1917-1918 гг.). В гимназиях нового вида сохранялся полностью *trivium*¹ и *quadrivium*¹. Однако с наступлением нового времени появляются и новые требования к новой школе, в частности к воспитанию и образованию в них. Новые требования исходили от продолжателей дела Меланхтона - Неандра, Камария, Штурма, которые требовали от новой школы «приучения юношеского духа - к соразмерности, стойкости, гармонии и логике мысли» (Новый энциклопедический словарь. 1912, с. 694). Новизна содержания образования заключалась в требованиях организаторов новых школ соединения языкознания с естествознанием как «залога к всестороннему развитию человеческого духа» (Неандр). Вероятно, и, скорее всего, это требование стало основой прусской (немецкой) гимназии, ориентировавшей своих питомцев на всестороннее гармоническое развитие личности. Ориентацию образования и воспитания как процессов, направленных на гармоническое развитие личности, можно назвать «возвратной» модернизацией, ибо ее истоки кроются в целях гимназий Древней Греции (развивать ум, тело, упражнять умственные и физические силы во имя совершенства - ума, здоровья, красоты и силы. И не на эту ли потребность отвечала философия Сократа идеей калакагии - единства Правды, Добра и Красоты?). Цель - всестороннее гармоническое развитие личности - на 70 лет определила тенденции развития советской школы. Здесь мы можем говорить о начале проникновения немецкого образовательного стандарта в советскую школу. Следует сказать и о формальном методе обучения, который господствовал в школах, гимназиях, лицеях Западной Европы, России. Классно-урочная система, обоснованная Я.А. Коменским, господствует в российском образовании до сих пор. И речь не о том, хороша она или плоха, а о том, что она - оказалась универсальной для динамичного освоения социокультурного опыта молодым поколением, включая индивидуализацию обучения и дифференциации в обучении. Что сегодня хорошо, то может стать пагубным завтра. Но вернемся к XVI веку. В XVI - XVII вв. в содержании школьного образования закрепляется и такое предмет, получивший статус обязательного, как Закон Божий. Это было характерным и для западно-европейского, и для российского образования. До советского образования в России было еще далеко - целых 300 лет. Закон Божий выполнял функцию этического стандарта. Этот предмет был изъят из учебных планов советской школы. К чести гимназического образования следует отнести слова средневекового ученого: «Не знание, а упражнение в

разговоре и письме составляет цель изучения грамматики», - которые являются противовесом механическому заучиванию предметов и языков и предполагают необходимость развития интеллектуально-коммуникативных способностей.

В эпоху Реформации наблюдается расширение спектра изучаемых в гимназиях дисциплин, т.е. расширение картины мира перед учениками. Это время - время реформ в образовании и просвещении. Изучаемые знания представляют собой систему, соответствующую уровню развития науки того времени, уровню мышления людей. Формируется научный стиль мышления. XVII век - век господства механики И. Ньютона, открытий Г.В. Лейбница, Л. Эйлера, К. Гаусса - в математике, систематики растительного и животного мира К. Линнея, - наконец, это время зарождения новой отрасли педагогического знания, новой науки - дидактики, неразрывно связанной с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского. Очень точно о сущности реформ анионного времени сказал выходящий русский педагог П.Ф. Каптерев в фундаментальном труде «Дидактические очерки»: «Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке её сверху донизу, дидактика не явится, на неё нет спроса... Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания, и вот в такое-то реформационное время зарождается дидактика».³ П.Ф. Каптерев связывает потребность в дидактике с реформационным временем и выделяет в прошлом две крупные реформаторские эпохи в западноевропейской истории: эпоху гуманизма и реформационные педагогические течения XVII века: первая эпоха связана с «освобождением человеческой личности от гнета разных авторитетов; вторая же эпоха прямо выдвинула на первый план методологические и дидактические вопросы».⁴ И эта особенность - рефлексивный взгляд на историческое прошлое - характерная черта осознания необходимости динамичных перемен.

Таким образом, эпоха Реформации характеризуется крушением прежних авторитетов: схоластики, флогистонной теории, племеевой системы мироздания, малосистемного и плохо управляемого образования. Можно говорить, что заканчивалась эпоха сумеречного блуждания человеческого знания, несмотря на ряд ценнейших открытий древних греков, арабов, китайцев, индусов,

¹ Каптерев П.И. Дидактические очерки. М., 1982. стр. 271.

⁴ Там же. Стр. 272.

египтян и других народов. Новая эпоха требовала научно обоснованной системы знания, и не только его описания, но и объяснения. И это подвигало человеческую мысль к поиску закономерных - как устойчивых - отношений и связей в мире, во Вселенной. Наступала эра систематизированного и теоретически оформленного знания, на смену титанам духа пришли гении ума.

Итак, новое образование потребовало стремительного расширения круга изучаемых дисциплин, и это оправдывало цели обучения и воспитания, связанные с расширением картины мира и всесторонним гармоническим развитием личности. В содержание гимназического образования включаются немецкий и французский языки, математические и естественные науки; усиливался светский характер образования в силу ослабления влияния католической церкви на гимназии: они были изъяты из ведения духовенства и переданы государству. Большой вклад в развитие гимназического образования в Германии внес Ф.А. Вольф (он стоял и у истоков организации российского академического образования, Петербургского университета, первых российских гимназий, активно помогая реформам Петра I). По инициативе Вольфа в немецких гимназиях преодолевалась односторонняя языковая направленность, особенно относительно древних языков, сами же гимназии постепенно становились школами «свободного общечеловеческого» образования, с преимущественным направлением на подготовку к университету, получив со временем на это исключительное право, благодаря введению такого документа как аттестат зрелости (Пруссия 1788 г.). Аттестат зрелости, таким образом, фиксировал содержательно немецкий гимназический стандарт, который получил распространение в Западной Европе, а затем в России. Прослеживая «судьбу» немецкого образовательного стандарта (образ обучения и воспитания), мы можем обнаружить его черты в образовательных учреждениях XX века (Россия) и, пожалуй, в меньшей степени - в Западной Европе, где весьма привлекательными оказались идеи «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо.

В XVIII в. в немецком гимназическом образовании преодолевались недостатки, связанные с многопредметностью и подготовкой учителей, для этого вида учебных заведений; эти недостатки были окончательно устранены к началу XIX в., т.е. ко времени социального возрождения Германии. Очень много в том направлении было сделано учениками Вольфа, в частности Шрадсром. **Определение** гимназии, данное им, гласит: «Гимназия сем. школа для той части народа, которая с помощью знания законов человечества, хочет встать в ряды передовых людей, руководящих государственным

развитием, или посредством разумения законов природы способствовать совершенствованию практической жизни».⁵

В XVIII в. формируется прусский стандарт образования и не только благодаря введению аттестата зрелости, но, скорее, выделению той части учебных дисциплин, без которых не мыслилось гимназическое образование. Это: древние языки с господством латыни (латынь изучалась с 1 класса, греческий язык - с 3-го), математика (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия). Значительное место отводится родному языку и литературе; к числу главных предметов относится и закон Божий (как предмет нравственного и гражданского воспитания). К числу второстепенных предметов относились: новые языки (французский), история, география, чистописание, рисование, гимнастика. Таким образом, можно сделать следующие выводы. Первый вывод касается фундаментализации универсальных языков (например, математики, латыни) в школьном образовании. Древние языки и математика, скорее всего, получили утверждение благодаря своей научной всеобщности как языки междunarодного общения ученых и практиков (особенно латынь и математика): так, на латыни писались все научные трактаты, божественные книги; ею широко пользовалась медицина, ботаника, зоология систематика этих наук осуществлялась на латинском языке; астрономия, получившая развитие в XVI - XVII вв. благодаря открытиям И. Кеплера, Н. Коперника, П. Лапласа, У. Лавуазье, также пользовалась латынью. Математика стала языком физики, инженерии, архитектуры, астрономии, а также новых развивающихся производств. Так, можно сказать, выделались универсальные языки. С 1816 года к числу обязательных предметов в гимназиях стали относить философскую пропедевтику.

Второй вывод касается отхода гимназии, в том числе и немецкой, от её классического смысла: как учреждения, предназначенного для умственного и физического развития детей. Доминирующее положение приобрело умственное развитие, - тем более, что целью гимназии всё более становилась подготовка к университету. В России это право сохранялось только за классическими гимназиями, выпускники реальных гимназий были лишены этого права.

Третий вывод касается канонического значения нравственного и гражданского воспитания в гимназиях. Предметно эту функцию выполнял закон Божий. Католицизм в Западной Европе усиливал дух казарменностиTM, муштры. В российских учебных заведениях казарменность, казенность, муштра имели, скорее, дисциплинирующее значение, касались собственно правил поведения внутри

⁵ Новый энциклопедический словарь. М., 1912. С. 695.

учебного заведения (на уровне правил поведения), библейские нормы осмысливались, прежде всего, в их духовном смысле, как философия жизни (поиск меры, достойной Человека), - вероятно, и вольнодумство, вольномыслие так характерны для университетов России. Философское осмысление религиозных канонов в свете христианских ценностей, соединенное с высокой образованностью выпускников гимназий, создавало основу духовной составляющей российского менталитета.

Четвертый вывод касается роли естественнонаучных дисциплин в образовании: их введение в середине XIX в. в учебные планы немецких гимназий открыло новое направление в гимназическом образовании - реальные гимназии, из которых доступ в университеты был закрыт до 1870 г. Эта же тенденция была характерна и для российских гимназий.

Наконец, в 1882 году в немецких гимназиях выделилась гуманитарно-гуманистическая составляющая в виде отделения словесности; другое отделение называлось реальным, - это было отделение прикладных наук. К характеристикам немецкого образовательного стандарта следует отнести и определенно сложившуюся структуру гимназий: они были восьмиклассными с выделенной прогимназической структурой - четырех-, шести- и семиклассной как начальной ступенью общего среднего образования. В школах России и ряда стран Западной Европы закрепились и такие черты образования как академизм *trivium'a* и *quadrivium'a*, классно-урочная система, ориентация на университетское образование и подготовка к государственной (нередко и к военной) службе, законопослушность.

Поскольку российские гимназии возникли на 200 лет позже немецких, а влияние «немецкого стандарта жизни» на образ российской государственности был значителен, если не сказать больше - в течение 300 лет, - то вполне закономерной является печать немецкого стандарта образования в виде тех же ценностей. Однако в российских гимназиях создавались предпосылки для особого рода ценности - духовности. Достаточно сказать, что из стен гимназий вышли такие выдающиеся деятели культуры, как Д.И. Фонвизин, Н.А. Некрасов, Я.П. Полонский, И.А. Бунин, А.А. Блок, Б.Л. Пастернак, а из университетов - А.И. Герцен и Н.И. Огарев, А.А. Григорьев, Д.В. Веневитинов, Н.М. Языков, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, И.С. Тургенев, Н.А. Некрасов, А.Н. Плещеев, А.А. Фет, А. Белый, К.Д. Бальмонт, А.Н. Майков, Я.П. Полонский, А.А. Блок, Ин.А. Анненский, Вяч.И. Иванов, М.А. Волошин, О.Э. Мандельштам, В.В. Хлебников, Б.Л. Пастернак. Среди них были философы, государственные деятели: например, Ф.И. Тютчев

(дипломат), А.И. Герцен и Н.И. Огарев (философы), - словом, весьма разносторонние одаренные и образованные личности.

Интересно, что черты немецкого стандарта образования как устойчивого явления, оказались весьма консервативными, - они - видоизмененные и модернизированные - встречаются и в современном европейском и российском образовании. Правомерно возникает вопрос о том, а не является ли этот стандарт универсальным?! Образно говоря, уровень образованности россиянина конца XVIII века можно охарактеризовать названием уникального произведения Д.И. Фонвизина «Недоросль». Для наглядности приведем пример - отрывок из пьесы «Недоросль».

Действующие лица:

Митрофан - недоросль;

Г-жа Простакова — его мать;

Цыфиркин - отставной сержант, учитель математике, - он же I [афнутьич;

Кутейкин — семинарист.

Урок математики - Митрофана обучают на дому. Цыфиркин Митрофану. Задача. Изволил ты, на приклад, идти по дороге со мною. Ну, хоть возьмем с собой Сидорыча. Нашли мы трое.

Митрофан (пишет). Трое.

Цыфиркин. На дороге, на приклад же, триста рублей.

Митрофан (пишет). Триста.

Цыфиркин. Дошло дело до дележа. Смякни-тко, по чему (по-скольку) на брата.

Митрофан (вычисляя, шепчет). Единожды три - три. Единожды ноль - ноль. Единожды три - три. Единожды ноль - ноль. Единожды ноль - ноль.

Г-жа Простакова. Что, что, до дележа?

Митрофан. Вишь, триста рублей, что нашли, троим разделить.

Г-жа Простакова. Врет он, друг мой сердечный. Нашед деньги, ни с кем не делись. Всё себя возьми, Митрофанушка. Не учишь этой дурацкой науке.

Митрофан. Слышь, Пафнутьич, задавай другую.

Цыфиркин. Пиши, ваше благородие. За ученье жалуется мне в год десять рублей.

Митрофан. Десять.

Цыфиркин. Теперь, правда, не за что, а кабы ты, барин, что-нибудь у меня перенял не грех бы тогда было и ещё прибавить десять.

Митрофан (пишет). Ну, ну десять.

Цыфиркин. Сколько бы ж на год?

Митрофан (вычисляя, шепчет). Нуль да нуль - нуль. Один да один... (задумался).

Г-жа Простакова. Не трудись по-пустому, друг мой! Гроша не прибавлю; да и не за что. Наука не такая. Лишь тебе мученье, а всё, вижу, пустота. Денег нет - что считать? Деньги есть - сочтем и без Пафнутьича хорошенько.

Кутейкин. Шабаш, право, Пафнутьич. Две задачи решены. Ведь на поверку приводить не станут» (т.е. проверять не будут).

Ещё один фрагмент из «Недоросля». Действующие лица: Стародум, г-жа Простакова, Простаков - отец Митрофана, Митрофан, Правдин.

... «Стародум. О, сударыня! До моих ушей уже дошло, что он (Митрофан) теперь только и отучиться изволил. Я узнал, кто его и учителя. Вижу наперед, какому грамотею ему быть надобно, учась у Кутейкина, и какому математику, учась у Цыфиркина. (К Правдину). Любопытен бы я был послушать, чему немец-то его выучил.

Г-жа Простакова. Всем наукам, батюшка.

Простаков. Всему, мой отец.

Митрофан. Всему, чему изволишь.

Правдин (Митрофану). Чему же бы, например?

Митрофан (подает ему книгу). Вот, грамматике.

Правдин (взяв книгу). Вижу. Это грамматика. Что ж вы в ней знаете?

Митрофан. Много. Существительна да прилагательна...

Правдин. Дверь, например, какое имя: существительное или прилагательное?

Митрофан. Дверь, котора дверь?

Правдин. Котора дверь! Вот эта.

Митрофан. Эта? Прилагательна.

Правдин. Почему же?

Митрофан. Потому что она приложена к своему месту. Вон у чулана шеста неделя дверь стоит ещё не навешена: так она покамест существительна...»

Примерно так обучали многих в России XVIII века, - конечно, с таким отношением к образованию, к просвещению значительной части российского общества трудно было рассчитывать на массовый интерес к гимназиям, ориентированным на университетское образование. Движение российских масс XVIII в. к образованию XIX в. можно назвать: от «Недоросля к Онегину». Евгений Онегин - герой романа в стихах Л.С. Пушкина, олицетворяющий собой тип личности, получившей светское образование.

Глава 2. Истоки фундаментальности гимназического образования. Ценности гимназического и лицейского образования на «весах» истории

Тенденции европейского просвещения отразились на российском образовании. Реформационные процессы в науке, производстве, просвещении (XVII-XVIII вв.) оказали сильнейшее влияние на активизацию внутривластной и государственной жизни России. Это время нашло и «свою» выдающуюся личность — Петра Великого. Царь Петр критически подошел к тому, что предлагала Западная Европа, в том числе и в образовании.

Западноевропейская модель образования была ориентирована на дифференциацию академического и университетского знания. Академия занималась добытием новых знаний, университет должен был осваивать новые научные знания и закреплять их в умах питомцев. Дело в том, что источником новых научных знаний в университете может быть только академическая наука, представители которой неизбежно должны заняться другой деятельностью - преподаванием, т.е. педагогической деятельностью, которая будет отнимать время от основного занятия — научной деятельности. Это дихотомия не устраивала Петра I.

Его реформаторская деятельность проявилась в том, что он решил ввести такую модель образования, которая соединяла бы в себе достоинства (и неизбежно - недостатки) академии и университета; возникновение университетов привело к тому, что при них стали открываться гимназии, которые и приготавливали молодые умы к университетскому образованию.

Считается, что первая русская гимназия возникла в 1725 году как академическая и первый её инспектор (немец Байер) открыл в ней два отдела: немецкую школу, состоящую из трех классов, и латинскую - двухклассную школу. Первые гимназии в России возникли в Петербурге, затем в Москве - в 1755 г. при Московском университете, а затем - в Казани в 1758 году. Нельзя сказать, что гимназическое образование привлекало русских дворян, - число учеников в гимназии постоянно сокращалось, и в гимназию были допущены дети среднего сословия и даже солдатские дети. Устав петербургской гимназии 1733 года, написанный Байером, поднимал её статус до германской гуманистической школы, в учебном плане которой были уже знакомые нам элементы *trivium*'а и *quadrivium*'а: чтение, риторика, логика, а также обязательные гимназические дисциплины: латынь и греческий язык. Главная трудность, препятствовавшая качественному гимназическому образованию в это время, заключалась в отсутствии хорошо подготовленных учите-

лей: нередко ими были студенты или случайные иностранцы, требовавшие введение новых предметов (например, итальянский язык преподавался до конца XVIII века). Затруднялось обучение и на русском языке. Гимназия была малочисленной: так, в 1737 г. в ней обучалось всего 18 учеников.

Необходимо отметить, что немецкие ученые, которые стояли у истоков немецкого гимназического и университетского образования, оказали большое влияние, благодаря приближенности к Петру I, и на организацию российского образования в целом: многие из них были членами российской академии наук (Хр. Вольф, Х.-В. Лейбниц, Л. Эйлер, М. Бюргер и другие).

Более организованной и «благополучной» в этом отношении была московская гимназия (также академическая), основанная в 1755 году при московском университете. Её прямой и непосредственной целью была подготовка учеников к слушанию университетских лекций. Организационно гимназия делилась на два отделения - для разночинцев и для дворян, но с одинаковым курсом обучения для обоих отделений. Каждое из отделений подразделялось на четыре школы: 1) российскую, 2) латинскую, 3) научную и 4) языковую (языки европейские, греческий и для желающих - восточные языки).

В первой - российской - было три класса как самостоятельное изучение учебных предметов: грамматики, стихосложения, красноречия (т.е. риторики, введенной по инициативе М.В. Ломоносова). Таким образом, содержательную основу российской гимназической школы составляли элементы известного нам *trivium*'а (грамматика, риторика). В латинской школе были классы грамматики и латинского синтаксиса. В третьей - научной школе содержательную основу обучения составлял круг естественно-математических предметов: арифметика, геометрия, география и философия; в четвертой - гимназической школе преподавались языки (немецкий, французский, греческий и восточные языки). Таким образом, гимназическое образование - на примере петербургской и московской гимназий - сохраняло классическую содержательную направленность: приоритет гуманитарных дисциплин, в которых ведущая роль отводилась языкам во всем возможном для тех времен многообразии. Московская гимназия просуществовала до 1812 года.

Главной трудностью для московской гимназии, как и для петербургской, была недостаточность квалификации преподавательского состава: ими зачастую становились студенты университета. Отсутствие надежных учебников и точных программ также негативно отражалось на существовании **шмшпий**. И тем не менее, за время своего существования (петербургская 80 лет,

московская - около 60 лет) эти гимназии подготовили немало образованных людей (так, в московской гимназии учился Д.И. Фонвизин - поэт, драматург, дипломат) и университетских деятелей.

Вскоре после учреждения московской гимназии была организована гимназия в Казани (1758 г.) как 1-я казанская гимназия. Её географическое местоположение, которое можно охарактеризовать как многообразие восточных этносов (татары, калмыки, чуваша и др.), отразилось и на содержании изучаемых предметов. В течение всего XVIII века в ней большое внимание уделялось изучению восточных языков, иначе говоря, - в обучении учитывался «региональный» компонент образования (татарский, калмыцкий языки). Казанская гимназия не была изолированной от «столичного» образования: почти 30 лет (до 1786 г.) она находилась в ведении московского университета, а с 1786 года - в ведении местного Приказа общественного призрения (попечения). Казанская гимназия, как и московская, нуждалась в хороших материальных средствах, за неимением которых была закрыта в 1788 году, зато было открыто народное училище. Но его судьба оказалась более счастливой, чем судьба московской гимназии: через 10 лет (в 1798 году) казанская гимназия была возобновлена по новому уставу, но цель её заключалась в «образовании молодых людей для воинской службы, а не для ученого состояния». Так одна из старейших российских гимназий «изменила» гимназическую традицию: не подготовка к университету, а практическая государственная служба, стала традицией реального образования. В учебном плане обновленной казанской гимназии мы также находим элементы *trivium*'а и *quadrivium*'а: логику, математику, физику, музыку, русский и славянский языки (грамматика была в их составе); расширен спектр естественнонаучных и прикладных дисциплин (изучались: география, химия, земледелие; механика, фортификация, гидравлика, гражданская архитектура, фехтование); сохранялась традиция гуманитарное™ образования за счет истории, натуральной и практической философии; языков (русского, славянского, латинского, немецкого, татарского); обучали и танцам (элемент светского этикета). Таким образом, гимназическое образование в России XVIII века, основу которых составлял все-таки немецкий образовательный стандарт (*trivium* и *quadrivium*, подготовка к университету, к государственной и даже к военной службе - например, в казанской гимназии, нравственные каноны катехизиса), стало фундаментальной основой многочисленных российских гимназий и прогимназий в XIX веке, который можно отметить как время активных реформ и преобразований. Этот период - время закрепления классических находок и достижений: классно-урочной систе-

мы обучения, ценностного отношения к образованию, как к делу государственному, движения к народности воспитания. В XIX веке отечественная педагогика обогатилась теоретически оформленными трудами Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, которые последовательно развивали пафос Просвещения и Образования русского народа, заложенный великими умами России: верховной, державной властью (Петром I, Екатериной II), мыслителями (М.В. Ломоносовым, Н.И. Радищевым, Н.М. Карамзиным), прогрессивными государственными деятелями. Образование в России XIX века развивалось под покровительством таких императоров, как Александр I, Александр II и Александр III, - с их деятельностью связана организация, развитие и расцвет нового вида образовательных учреждений - лицеев, которые по уровню предлагаемого образования далеко превосходили европейские лицеи, бывшие там лишь как разновидность гимназий. В российских лицеях (которых было всего лишь шесть) давалось образование, приравняемое к университетскому, и при каждом лицее непременно была гимназия. Образование лицеев помогло решить проблему педагогических кадров для гимназий, ибо в них осуществлялась подготовка учителей для этого вида учебных заведений.

Развитие русского образования в XIX в. характеризуется, прежде всего, управляемостью и организацией системы народного образования. Говоря современным языком, оформлялась вариативная система образования, в которой функционировали не только гимназии, лицеи и кадетские корпуса, предназначенные, в основном для дворян и детей высшей знати, но уездные, духовные и частные училища, народные училища, церковно-приходские школы, сословные школы, - семинарии, официальное признание получило женское образование (женские гимназии, пансионы). Большую роль по-прежнему играло - домашнее образование, нередко предшествовавшее поступлению в гимназию, лицей или даже университет. И снова можно привести примеры выдающихся людей, получивших домашнее образование (А. Сумароков, И. Крылов, А. Пушкин, А. Дельвиг, В. Кюхельбекер, П. Вяземский, Д. Веневитинов, И. Козлов, А. Одоевский, К. Павлова, А. Толстой, М. Цветаева и А. Цветаева и др.); кадетский корпус окончили: К. Рылеев, Ф. Глинка, Н. Языков, К. Случевский и др.). В частных пансионах обучались: Н. Карамзин, В. Жуковский, К. Батюшков, М. Лермонтов, И. Тургенев; в уездных училищах учились А. Кольцов, Ф. Сологуб, С. Есенин; лицеистами были А. Пушкин, А. Дельвиг, В. Кюхельбекер, А. Мей, А. Горчаков; частное училище окончил О. Мандельштам. И всё это происходило в XIX веке, главным событием которого следует считать, если иметь в виду образование -

создание Министерства народного просвещения (1803 г.), а 5 ноября 1804 года вышел «Устав учебных заведений». Согласно Уставу 1804 года гимназии объявлялись всеобщими учебными заведениями, подразделявшимися на 4 годичных курса (вспомним немецкую классическую гимназию!). Ведущей целью их учреждений была подготовка к университету - эта традиция оставалась неизменной в гимназическом образовании на протяжении всего XIX века и сохраняется в современных гимназиях России. Второй, не менее важной, целью гимназий была подготовка благовоспитанного человека. Третья цель состояла в подготовке всех желающих к учительской деятельности для уездных, приходских и других низших училищ. Согласно этим целям в учебные планы гимназий включались основы всех наук (не здесь ли заключен корень всеобщего гармонического развития и образования личности?). В гимназиях изучались: математика, история, география и статистика, философия, изящные науки, политическая экономия, естественная история, технология и коммерческие науки, латынь, немецкий и французский языки, рисование. Этот перечень свидетельствует скорее об образовательных областях гимназического учебного плана, так как изучение математики предполагало изучение алгебры, геометрии, плоской тригонометрии; чистой и прикладной математики, опытной физики. Преподавание истории, географии и статистики опиралось на изучение древней истории, географии, мифологии, новой и отечественной географии и истории, общей статистики и статистики Российской империи. Преподавание философии, изящных наук и политэкономии включало: изучение логики, всеобщей грамматики, психологии и нравоведения, эстетики и риторики, права - естественного, народного и политэкономии. Преподавание естественной истории, технологии и коммерческих наук отражало линию реального образования в гимназиях и предполагало изучение естественной истории, ориентированной на деятельность в области сельского и лесного хозяйства, а также знание технологий и наук о торговле. Преподавание языков - латыни, немецкого и французского - предполагало изучение: грамматики, упражнения в переводах с языков, стихосложение, чтение произведений латинских, немецких и французских писателей. Рисование было обязательным предметом, а занятия музыкой, гимнастикой и танцами, если позволяли средства.

Действительно, в этом перечне предметов усматривается ориентация на всестороннее развитие личности, тем более что вполне определенно выявляется устойчивость столь традиционных предметов, как философия, логика, математика, грамматика, риторика, физика, естественные науки, древние и новые языки, рисование,

музыка, гимнастика. Удивительно, но факт, что столь традиционно важные предметы, как закон Божий и русский язык не преподавались в гимназиях по Уставу 1804 года, но они изучались в уездных училищах, из которых разрешалось поступление в гимназии. Необходимо отметить, что «следы немецкого образовательного стандарта» имеются в учебных планах гимназий и других учебных заведений в России XIX века. Учебный план для российских гимназий был составлен Фусом по образцу учебных планов французских лицеев, но, как мы видим, он имеет немало общего с содержанием образования в немецких гимназиях, поскольку, видимо, немецкий классический образовательный стандарт получал всё более широкое распространение в Западной Европе.

Немецкий образовательный стандарт особенно ярко отразился в таком явлении как использование в российских гимназиях переводных немецких учебных книг. В марте 1805 года были одобрены и опубликованы в газетах программы гимназий со списком поименованных книг, удобных для перевода на русский язык, а также указывались фамилии всех желающих заняться таких работой. С немецкого языка предлагалось перевести 15 книг. В 1811 году российские гимназии претерпели некоторые существенные изменения: по предложению графа С.С. Уварова в учебные планы были введены такие предметы, как Закон Божий и русский язык, а классические языки он ставил «одним из главных способов образования». Также вводилось изучение греческого языка, исключалось изучение права естественного и народного, политэкономии и мифологии.

К окончанию первого периода становления российского образования, который длился с 1803 по 1828 год, были как определенные достижения, так и нерешенные проблемы. Достижения связаны с созданием централизованного органа управления народным образованием - Министерством народного просвещения - и как следствие этого важного события - становление и упорядочивание системы народного образования, определением существенной части содержания образования. Первый период в разных типах образовательных учреждений характеризуется восстановлением и упрочением гимназического образования в его классической исторической миссии. В это же время появляются лицеи (Царкосельский, Вольнский, Демидовский, Ришельевский, лицей кн. Безбородко, - причем, три из них возникли одновременно с учреждением Министерства народного просвещения - в 1803 - 1805 гг.), происходи] закрепление «немецкого образовательного стандарта» в облике отечественной гимназии. Существенная черта российского образования - сочетание академизма образования с открытостью его европейской

культуре, европейскому образованию и просвещению. Двойственный характер российского образования позволял ему осваивать высшие культурные ценности: язык и книгу Древнего мира и современности, новейшие научные достижения и обмен ими, новые технологии, искусство. Русские писатели были хорошо известны Западной Европе, а западноевропейские достижения в области литературы и искусства были известны в России; российская аристократия прекрасно владела европейскими языками, не говоря о том, что французский язык был языком русских салонов. Характерная черта образованных людей России - знание многих языков - древних, европейских, восточных.

В подтверждение сказанного можно привести слова гениального А.С. Пушкина в описании портрета Евгения Онегина - его детства, юности, светской жизни. В этом описании действительно дан точный облик образованного и воспитанного - по меркам того времени - молодого человека, хотя и с немалой долей иронии. Итак:

Ш

... «Судьба Онегина хранила:
Сперва *Madame* за ним ходила,
Потом *Monsieur* её сменил.
Ребенок был резв, но мил.
Monsieur L'Abbe, француз убогой,
Чтоб не измучилось дитя,
Учил его всему шутя,
Не докучал моралью строгой,
Слегка за шалости бранил
И в Летний сад гулять водил.

IV

Когда же юности мятежной
Пришла Евгению пора,
Пора надежд и грусти нежной,
Monsieur прогнали со двора.
Вот мой Онегин на свободе;
Острижен по последней моде,
Как *dandy* лондонский одет -
И наконец увидел свет.
Он по-французски совершенно
Мог изъясняться и писал;
Легко мазурку танцевал
И кланялся непринужденно;
Чего ж вам больше? Свет решил
Что он умен и очень мил.

V

Мы все учились понемногу
 Чему-нибудь и как-нибудь,
 Так воспитаньем, слава богу,
 У нас немудрено блеснуть.
 Онегин был, по мнению многих
 (Судей решительных и строгих),
 Ученый малый, но педант,
 Имел он счастливый талант
 Без принужденья в разговоре
 Коснуться до всего слегка,
 С ученым видом знатока
 Хранить молчанье в важном споре
 И возбуждать улыбку дам
 Огнем нежданных эпиграмм.

VI

Латынь из моды вышла ныне:
 Так, если правду вам сказать,
 Он знал довольно по латыне,
 Чтоб эпитафии разбирать,
 Потолковать об Ювенале,
 В конце письма поставить *vale*
 Да помнил, хоть не без греха,
 Из Энеиды два стиха.
 Он рыться не имел охоты
 В хронологической пыли
 Бытописания земли;
 Но дней минувших анекдоты
 От Ромула до наших дней
 Хранил он в памяти своей».

Вспомним, что Пушкин написал «Евгения Онегина» в 1830-1831 гг., т.е. как раз по времени окончания первого периода становления системы российского образования. К числу проблем образования в России следует отнести: многопредметность учебных планов, недостаток в учебниках, плохой состав преподавателей, неудобства подчинения университетам и др.

Второй период становления российского образования (1828-1849 гг.), в том числе и гимназического, характеризуется определенной стабилизацией развивающейся системы. Это отмечено, во-первых, созданием в 1826 году «Комитета устройства учебных заведений», т.е. более «мелкой» управленческой подструктуры, - который выработал новый устав для гимназий, утвержденный

8 декабря 1828 г. Сразу оговорим, что это - документ большого исторического значения. В нем, прежде всего, конкретизирована цель гимназического образования: подготовить к университетскому образованию и дать навык «приличного» (т.е. достойного) воспитания. Новая гимназия состояла уже из семи (!) классов - снова вспомним немецкую гимназию с четырех-, шести-, семиклассным обучением. Произошла дифференциация гимназического образования. Первые три класса можно отнести к начальной ступени обучения, поскольку в них изучались предметы, общие для всех классов всех гимназий в одинаковой объеме часов (за исключением чистописания, этот предмет в первых двух классах имел 6-тичасовое распределение, а третьем классе ему отводилось 3 часа, т.е. вдвое меньше). Начиная с 4-го класса, гимназия разделялась на два направления: гимназия с греческим языком и гимназия без греческого языка. Укрепляется управленческая структура гимназий: во главе ее по-прежнему находится директор, но теперь у него появился помощник-инспектор - должность выборная; утверждается званием почетного попечителя - для поддержания власти директора гимназии. Как элемент демократии появляются педагогические советы, на которых обсуждается состояние гимназии и пути улучшения гимназического образования.

Конкретно - в гимназическом образовании произошли следующие изменения. Были ликвидированы лишние предметы, не соответствующие целям классического гимназического образования, обозначилась ориентация на потребности учащихся, на национальные, т.е. на отечественные ценности. Отныне важнейшим признаком гимназического образования стали древние языки (греческий и латынь) и математика. Этим предметам отводилась высокая, универсальная, культурная миссия: первые рассматривались «как надлежащие основания учености и как лучший способ к возвышению и укреплению душевных сил юношей как служащая в особенности к изоощрению ясности в мыслях, из образованию, пронизательности и силе размышления». Идея национальности/народности утверждалась путем закрепления в учебном плане гимназий закона Божьего и отечественного языка - по этим предметам увеличивалось количество часов. Под отечественным языком понималась российская словесность и логика. Сохранялись в учебном плане гимназий география и статистика, история, физика, новые языки (немецкий и французский), чистописание и рисование - всего 12 предметов - дюжина! Может, глагол «дюжить» также имеет отношение к гимназическому образованию?!

Наиболее характерной чертой закрепляющегося в российском образовании немецкого образовательного стандарта стало ужесточение дисциплины, приведший к казарменности духа в этих учебных заведениях (по Уставу 1828 года вводились телесные наказания) - вспомним ориентацию немецких гимназий на подготовку к военной службе. Увеличивалась плата за обучение в гимназиях; наиболее состоятельные ученики могли определяться на высшие канцелярские должности и раньше других получить первый классный чин; при этом преимущественными правами пользовались те, кто окончил гимназию с греческим языком. Граф С.С. Уваров (министр народного образования до 1848 года) закрепил в 1837 г. ещё одну черту немецкого образования - систему испытаний и аттестатов, т.е. аттестацию выпускников гимназий, окончательно утвердившуюся в 1846 году. К этому же времени пятибалльная система оценки учебных достижений, прилежания и поведения учащихся, становится общепринятой в российских учебных заведениях. (Получается, что пятибалльной системе оценки успехов учащихся уже 150 лет!).

Анализ недельной нагрузки учащихся показывает, что, например, в начальной школе максимум часов превышает недельную нагрузку современных школьников этой ступени обучения (20-22 часа), а для старших школьников режим «мягче», чем для гимназистов прошлого века, на 3-5 часов. Таким образом, наибольшее усердие требовалось в начальной школе, что должно было создать условия для более свободного, «легкого» освоения научных знаний в старших классах гимназии. Целесообразно было бы проанализировать этот опыт современным руководителям от образования.

В содержательном отношении - происходило «сжатие», сокращение числа изучаемых предметов, - причем, практически ежегодно: в 1844 году из учебных планов исключалась статистика, а через три года - логика как недоступная возрастным возможностям учащихся; в 1845 году отмечено изучение начертательной и аналитической геометрии, изменен весь план преподавания математики. Ещё раньше (в 1843 году) ослаблено внимание к изучению латыни, и гимназию разрешалось окончить без него, но при этом выпускник не получал аттестата зрелости. В некоторых российских гимназиях с 1835 года были введены восточные языки, а через 10 лет - законоведение.

В целом можно заключить, что второй период становления системы российского образования завершался упадком гуманистических традиций, законодателем которых был граф С.С. Уваров. Это вполне соотносится с ужесточением политического режима в России: на смену гуманисту, стороннику просвещения

императору Александру I, пришел в 1825 году Николай I (1825-1855 гг.), который всячески тормозил свободолобие и свободомыслие, хотя в период его правления удались некоторые подвижки в образовании. Однако следует иметь в виду, что революционные события 1848 года, имевшие место в Западной Европе, в известной мере раскачивали крепостническо-казарменные устои России. Отгородиться от этих влияний имперская Россия не могла. С 1849 года начинается третий период развития системы российского образования.

Третий период развития российского образования (1849-1871 гг.) связывают с упадком классицизма в гимназиях, указывая при этом в первую очередь на негативное отношение со стороны правительства к преподаванию греческого языка. Действительно, наиболее демократические, республиканские идеи исходили из художественных произведений писателей Древней Греции и Древнего Рима. Ужесточение режима в отношении греческого языка в гимназиях относится к началу - середине 50-х годов XIX века, к 70-м годам наблюдается «смягчение образовательной политики» по отношению к этому, важному для того времени предмету. Собственно говоря, упадок классицизма в общем среднем образовании коснулся не только российских гимназий, та же тенденция характерна была и для послереволюционной Франции: и в России, и во Франции заботились в первую очередь о политической благонадежности учеников. Пожалуй, именно третий период был тем временем, когда гимназическое образование в России обрело достаточно устойчивый вид в отношении его назначения для человека и государства. Именно в этот период определились две его важнейшие функции: подготовка к университету и к практическим государственным задачам. В 1849 году гимназический курс был разделен на два направления: общее и специальное, а гимназия утвердилась как семиклассное учебное заведение. Первые три класса относились к общему направлению; специальное обучение начиналось с четвертого класса. В первых трех классах изучались предметы, общие для всех учащихся: Закон Божий, русский и славянский языки, математика, география, немецкий и французский языки, чистописание, черчение и рисование. В специальных классах, приготавливавших к государственной службе, изучались предметы, общие для всех гимназий (унификация содержания гимназического образования): Закон Божий, русский и славянский языки, математика, физика и математическая география, всеобщая и русская история, новые языки (немецкий и французский), черчение и рисование - для желающих. То есть, в специальных классах расширялся круг как гуманитарных, так и при-

кладных дисциплин. Кроме того, в этих классах увеличивалось число часов, отводимых на изучение русского и славянского языка (так высоко ценился грамотный чиновник!), математика и русское законоведение. Те, кто готовились к поступлению в университет, изучали латынь и греческий языки (последний - для желающих), законоведение, т.е. право - общее, гражданское, уголовное и политическое. В 1854 году были изданы новые учебные планы с более мягким отношением к греческому языку: его преподавание разрешалось в девяти гимназиях. Именно новые учебные планы положили начало разделению гимназий - классические и реальные. Первые готовили к университету, вторые - к государственной службе. В первых, т.е. в классических гимназиях, обязательными были латынь и греческий, во вторых - естественная история и законоведение или одно законоведение. Названные предметы служили отличительной чертой для разного вида гимназий. В классических гимназиях из древних языков доминировала латынь, изучавшаяся со 2-го класса (греческий язык изучался с 4-го класса). В таком виде гимназии просуществовали до 1864 года, т.е. до нового устава об образовании. В них, по-прежнему, царствовала жесткая дисциплина, формальный метод обучения, классно-урочная система, а также предпринимались попытки определить самый необходимый круг изучаемых предметов. Устав 1864 года окончательно определил два вида гимназий: классические и реальные (7-ми классные), а также прогимназии (4-х классные). Устав 1864 года допускал существование третьего вида гимназий: в них отсутствовал греческий язык, а количество часов, отводимых на латынь, превосходило количество часов этого предмета в гимназиях с двумя языками. Выпускники этих гимназий имели право поступать в университет, а свидетельства окончивших реальную гимназию принимались во внимание при поступлении в высшие специальные училища. Как некоторое достижение развития гимназий в 1864 году можно считать следующие особенности учебных планов: увеличение числа часов по Закону Божьему, математике, древним языкам, введение в число обязательных предметов гимнастики и пения, отмену преподавания законоведения. Главным достижением к этому времени следует считать «полную свободу преподавателей и педагогического совета в составлении программ и выборе учебников».

Некоторые послабления в области образования, в частности гимназического, следует связывать с реформой 1861 года, отменявшей в России крепостное право. «Выход» образования за пределы классицизма отразился и на представлениях общества об образованном человеке того времени. Эти представления не за-

медлили трансформироваться в новые художественные образы, ставшие именами нарицательными в русской литературе. Это - новые люди, представители разночинной интеллигенции: Евгений Базаров (герой романа И.С. Тургенева «Отцы и дети») и Рахметов (герой романа писателя-философа Н.Г. Чернышевского «Что делать?»).

Показательно, что роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» вышел в свет в 1862 году, как и роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?». Таким образом, главные герои этих романов - Базаров и Рахметов - современники, представители поколения молодых разночинцев и дворян. И тот, и другой обучались в университете: Базаров - на медицинском факультете, Рахметов - сначала на естественном, затем на филологическом. Принадлежность к одному и тому же поколению - это в определенной степени общие принципы жизни. Каков же портрет Базарова? Вот как пишет о нем великий русский критик Д.И. Писарев: «Базаров - сын бедного уездного лекаря; отец Базарова говорит о своем сыне, что он у них отроду лишней копейки не взял; ... Евгений Базаров содержал себя в университете собственными трудами, перебивался копеечными уроками и в то же время находил возможность дельно готовить себя к будущей деятельности. Из этой школы труда и лишений Базаров вышел человеком сильным и суровым; прослушанный им курс естественных и медицинских наук развил его природный ум и отучил его принимать на веру какие бы то ни было понятия и убеждения; он сделался чистым эмпириком; опыт стал для него единственным источником познания, личное ощущение - единственным и последним, убедительным доказательством. «Я придерживаюсь отрицательного направления, - говорил он, - в силу ощущений. Мне приятно отрицать, мой мозг так устроен - и basta! Отчего мне нравится химия? Отчего ты любишь яблоки? Тоже в силу ощущения - всё едино. Глубже этого люди никогда не проникнут». Как эмпирик, Базаров признает только то, что можно ощупать руками, увидеть глазами, положить на язык, словом, только то, что можно освидетельствовать одним из пяти чувств. То, что восторженные юноши называют идеалом, для Базарова не существует; он всё это называет «романтизмом». Несмотря на всё это Базаров не ворует чужих платков, не вытягивает из родителей денег, работает усидчиво и даже не прочь от того, чтобы сделать в жизни что-нибудь путное». И далее: «...а что же удерживает Базарова от подлых поступков и что побуждает его делать что-нибудь путное?.., уж не притворяется ли он?..»

«На людей, подобных Базарову, можно негодовать, сколько душе угодно, но признавать их искренность - решительно необходимо. Эти люди могут быть честными и бесчестными, гражд-

данскими деятелями и отъявленными мошенниками, смотря по обстоятельствам и по личным вкусам. ... Кроме непосредственно-го влечения, у Базарова есть ещё другой руководитель в жизни - расчет... У людей посредственных такого рода расчет большею частью оказывается несостоятельным; они по расчету хитрят, подличают, воруют, запутываются и в конце концов оказываются в дураках. Люди очень умные поступают иначе; они понимают, что быть честным очень выгодно и что всякое преступление, начиная от простой лжи и кончая смертоубийством - опасно и, следовательно, неудобно... Ни над собой, ни внутри себя он не признает никого регулятора, никакого нравственного закона, никакого принципа. Впереди - никакой высокой цели; в уме - никакого высокого помысла, и при всем этом - силы огромные...». «Настоящий человек, - говорит он, - тот, о котором думать нечего, а которого надобно слушаться или ненавидеть». Под определение настоящего человека подходит сам Базаров; он постоянно сразу овладевает вниманием окружающих людей; одних он запугивает и отталкивает; других подчиняет не столько доводами, сколько непосредственною силою, простотою и цельностью своих понятий. Как человек замечательно умный, он не встречал себе равного. «Когда я встречу человека, который не спасовал бы передо мною, - говорит он о себе, - тогда я изменю свое мнение о самом себе». Базаров ни в ком не нуждается, никого не боится, никого не любит и, вследствие этого, никого не шадит».

В самом же романе И.С. Тургенева мы встречаем обращение его героев к достижения немецкой науки. Например, в описании беседы Базарова и Павла Петровича читаем: «Вы, собственно, физикой занимаетесь? ... говорят, германцы в последнее время сильно преуспели по этой части». Или: «...раньше были гегелисты, а теперь нигилисты». (Базаров - нигилист). Базаров - не салонный щеголь, как Онегин (тот и другой - Евгений!); он, скорее, в совершенстве владеет латынью, чем французским или языком салона. О поколениях Базарова, отличном от поколения Онегина и Печорина, Д.И. Писарев пишет: «Рядом с этими скучающими трутнями являлись и до сих пор являются толпами люди грустящие, тоскующие от неудовлетворенного стремления принести пользу. Воспитанные в гимназиях и университетах, эти люди получают довольно основательные понятия о том, как живут цивилизованные народы, как трудятся на пользу общества даровитые деятели, как определяют обязанности человека разные мыслители и моралисты». У Базарова, - делает вывод Д.И. Писарев, - есть и знание, и воля, мысль и дело сливаются в одно твёрдое целое.

А вот некоторые черты образа Рахметова, - и в нем мы найдем сходство с Базаровым. Что касается обоих романов, то и в романе Н.Г. Чернышевского есть «воспоминание о немецких философах», - видно, не случайным было столь сильное влияние «германцев» на русскую мысль.

Н.Г. Чернышевский дает следующую характеристику Рахметову: «Рахметов в шестнадцать лет, когда приехал в Петербург, был... обыкновенным юношею довольно высокого роста, довольно крепким, но далеко не замечательным по силе... Но на половине семнадцатого года он вздумал, что нужно приобрести физическое богатство, и начал работать над собою. Стал очень усердно заниматься гимнастикой; это хорошо, но ведь гимнастика только совершенствует материал, надо запастись материалом, и вот на время, вдвое больше занятий гимнастикой, на несколько часов в день, он становится чернорабочим по работам, требующим силы: возил воду, таскал дрова, рубил дрова, пилил лес, тесал камни, копал землю, ковал железо; много работ проходил и часто менял их, потому что от каждой работы, с каждой переменной он получал новое развитие, какие-нибудь мускулы... Через год после начала этих занятий он отправился в своё странствие (это не странствие Онегина с целью развеять скуку, навеянную светской жизнью!) и тут имел ещё больше удобства заняться развитием физической силы: был пахарем, плотником, переводчиком и работником всяких здоровых промыслов; раз даже прошел бурлаком всю Волгу... «Так нужно, - говорит он, - что уважение и любовь простых людей. Это полезно, может пригодиться». О любви и уважении простых людей не задумывались наши прежние герои: Митрофанушка, Онегин, Печорин!

В шестнадцать лет, - продолжает Н.Г. Чернышевский, - он приехал в Петербург, обыкновенным хорошим, кончившим курс гимназистом. Но стал он слышать, что есть между студентами особенно умные головы, которые думают не так, как другие». А как же думал (о себе и о жизни) Рахметов? Как и Базаров, он - человек жёстких самоограничений. «Он сказал себе: «Я не пью ни капли вина. Я не прикасаюсь к женщине. (Чернышевский отмечает, что Рахметов н;гура кипучая). Так нужно... мы должны своею жизнью свидетельствовать, что мы требуем этого не для удовлетворения своим личным страстям, не для себя лично, а для человека вообще...». «Не имею права тратить деньги на прихоть, без которой могу обойтись», - кредо Рахметова, - а ведь он воспитан был на роскошном столе и имел тонкий вкус... «Гимнастика, работа для упражнения силы, чтение, - были его главными занятиями...». Мы узнаем потом, «что он проехал в свое бывшее поместье, продал оставшуюся

у него землю, получил тысяч тридцать пять, заехал в Казань и Москву, роздал около пяти тысяч своим семи стипендиатам, чтобы они могли окончить курс...». Были предположения, что он отправился путешествовать: был в Европе (Вена, Мюнхен) и даже в Северо-Американских штатах, затем вернулся в Россию, потому что ему там «нужно быть». «Был еще слух, что молодой русский, бывший помещик, явился к величайшему из европейских мыслителей XIX века, отцу новой философии (имеется в виду Людвиг Фейербах), немцу, и сказал ему так: «У меня тридцать тысяч талеров; мне нужно только пять тысяч, остальные я прошу вас взять у меня (философ живет очень бедно). - «Зачем же?» - «На издание ваших сочинений». Философ, натурально, не взял, но русский будто бы всё-таки положил у банкира деньги на его имя...». Может, это символ благодарения за основы немецкого образования?! Восхищаясь Рахметовым, Чернышевский пишет о нем и ему подобных: «Да, смешные это люди, как Рахметов, очень забавны». И в тоже время: «мало их, но ими расцветет жизнь всех; без них она заглохла бы, прокисла бы; мало их, но они дают всем людям дышать, без них люди задохнулись бы».

Лицеи в России - совершенно уникальное явление в мировой истории образования. Имея немало сходного с лицеями Древней Греции, Древнего Рима, Франции, Италии (их корни кроются в специфике гимназического образования), российские лицеи, будучи немногочисленными (всего - шесть лицеев), поднялись выше гимназий, и обеспечивали в течение 100 лет (XIX век) уровень образования и образованности, равный уровню университетского образования. Тем самым, можно сказать, они прорывали мировую традицию общего среднего образования, и в известной степени - прорывали сумерки российского просвещения. Достаточно подробное описание истории лицеев в России содержится в книге А.Д. Егорова - от истоков лицейского образования до их расцвета и закрытия в 1918 году в связи с созданием нового типа учебного заведения в стране - единой трудовой политехнической школы. Немного истории. Лицеум называлась одна из трех гимназий у греков, расположенная в северо-западной части Керамики на склонах горы Ликабета у берегов реки Илиса, возле храма Аполлона Ликейского, откуда и пошло название. Гимназия была основана в 4 в. до н.э. Аристотелем. Второй лицей находился при библиотеке Цицерона при Геркулануме, третий - на вилле Адриана при Тибуре. Аристотель руководил лицеем до 323 г. до н.э., затем его возглавил ботаник Теофраст (372-287 гг. до н.э.). В нем преподавали известные лю-

ди: историк Эвдем Родосский, музыкант Аристоксен и другие. При римском диктаторе Сулле лицей был заброшен.

Западноевропейские гуманисты XVI века возродили лицей как среднее учебное заведение, которое впоследствии стало доступным и юношам, и девушкам (Франция, Германия). Отметим, что немецкие лицеи (женские гимназии) давали высшее образование.

Развитие лицеев во Франции связано с именем Наполеона I, по указу которого с 1802 года стали открываться лицеи как закрытые учебные заведения. Развитие лицеев в Европе наряду с гимназиями позволяет предположить, что и лицейское образование не только не избежало влияния немецкого образовательного стандарта, но и способствовало его закреплению, утверждению и стабилизации, - о чем свидетельствуют учебные планы лицеев. Содержание образования в них было практически идентичным содержанию гимназического образования: древние и новые языки, история, география, математика, естественные науки, рисование. Организация российских лицеев связана с именем императора Александра I, который в 1810 году передал министру просвещения графу А.К. Разумовскому проект «образование лицей, составленный французом де Лагарпом, воспитателем императора и его брата - великого князя Константина Павловича. Целью лицей было «образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной», чем сразу определялся состав воспитанников будущего лицей: это должны были быть дети дворян, достигшие возраста 10-12 лет.

Первые российские лицеи были созданы в 1803 году: в городах Одессе (Ришельевский лицей) и Ярославле (Демидовский юридический лицей). В 1805 г. был организован волынский (Кременецкий) лицей по инициативе графа Г. Чацкого. Эти лицеи «выросли» на базе частных пансионатов либо на базе гимназии.

Царскосельский лицей, организованный императором Александром I в 1810 году был переименован в 1843 году в Императорский Александровский лицей и переведен в Санкт-Петербург как закрытое учебное заведение нового типа. Для поступления в лицей необходимо было сдать экзамены: по грамматике русского языка и по французскому или немецкому языкам, по началам арифметики; проверялись знания понятий об общих свойствах тел, началах геометрии, древней истории (по главным эпохам и периодам). Кроме того, родители должны были представить сведения, удостоверявшие «отличную нравственность и здоровье детей».

Курс обучения был рассчитан на 6 лет: начальный (3 года) и окончательный (тоже 3 года). Царскосельский лицей был первым лицеем, который был задуман как учебное заведение универси-

тетского типа. Об этом свидетельствуют не только его учебный план, но и штатное расписание, в котором из 13 преподавателей более половины ставок занимали профессора (7 человек), имевшие зарплату, почти втрое превышавшую зарплату учителей (1810 г.). Профессора вели занятия по все основным предметам, учителя вели занятия по изящным искусствам (2 ставки) и по физкультуре (гимнастике) — 4 ставки.

Какие же предметы изучались в лицее? Начальный курс обучения включал: 1) грамматику русского, латинского и немецкого языков; 2) основания Закона Божьего и нравственной философии и логики; 3) науки математические и физические: арифметика, геометрия, алгебра, тригонометрия, начала физики; 4) исторические науки: история Российская, история иностранная, география, хронология; 5) изящные науки: избранные места из лучших писателей, риторика; 6) изящные искусства (чистописание, рисование, танцевание) и гимнастические упражнения (фехтование, верховая езда, плавание). Вероятно, изучение *trivium*'а и *quadrivium*'а неизбежно в начальном образовании. Окончательный курс обучения включал: науки нравственные, науки физические, математические, исторические, словесность, языки, изящные искусства и гимнастику. Большое внимание уделялось дисциплине: в качестве дисциплинарных мер применялись поощрения и наказания. Имена отличников писались на доске золотыми буквами, доска помещалась в классе; в качестве поощрения лицеистам дарились книги с подписью директора и профессоров, практиковалось награждение золотыми медалями. Наказания были жесткими, вплоть до лишения общего стола и заключения в карцер; имена ленивых учеников записывались на черной доске, и доска также вывешивалась в классе; особо провинившиеся «сажались на хлеб и воду» (на два дня).

В лицее была обязательной форма: специальная форма была положена директору, адъюнктам, надзирателям, а также ученикам.

Строгой была и аттестация лицеистов: экзамены проводились каждое полугодие, ежегодно, причем, экзамены носили открытый характер. Чем не модель прусской гимназии! В 1814 году в Царскосельском лицее было проведено первое существенное преобразование: при нем был открыт благородный пансион, куда принимались дети, без предварительной подготовки, и обучение продолжалось 9 лет. Пансион был разделен на три трехгодичных класса: первый класс (обучение детей без предварительной подготовки), второй класс (соответствовал гимназическому обучению) и третий класс (соответствовал университетскому курсу обучения). Можно, с некоторой условностью, говорить о том, что

первый класс (первые три года) отражал начальную ступень образования, второй класс (гимназия) - уровень общего среднего образования, третий класс - уровень начального высшего образования в их преемственности. В данном случае можно говорить о такой форме обучения, как экстернат: 150-200 лет назад возможным было освоение начального, общего и основ профессионального образования за очень короткий период - всего за 9 лет, поскольку выпускники лицея имели право поступать на государственную службу с чинами от XIV до IX классов в соответствии с Табелью о рангах. Можно видеть, сколь высоким было качество лицейского образования!

Открытие благородного пансиона при Царскосельском лицее было большим подспорьем для него, поскольку способствовало формированию национальной образовательно-воспитательной традиции в подготовке государственных деятелей, чиновников статской службы, военной аристократии.

1825 год, завершившийся трагическим событием - восстанием декабристов, среди которых были лицеисты В. Кюхельбекер и И. Пущин, сослужил печальную службу для Царскосельского лицея. В январе 1829 года новый российский император Николай I закрыл пансион. Лицеисты лишились права поступать на военную службу, и должны были довольствоваться только статской службой. С 1843 года Царскосельский лицей функционирует как Императорский Александровский лицей, меняется и его местоположение: он разместился в Александровском сиротском доме в Санкт-Петербурге. Его попечителем становится принц Ольденбургский.

В 1877 году в лицее были проведены преобразования: число гимназических классов было доведено до шести, которые полностью соответствовали классам классической гимназии (вспомним, что это был четвертый период развития российского образования, когда была утверждена классическая форма гимназического образования).

Достаточно интересным является круг учебных дисциплин, изучаемых в Царскосельском лицее. К 1890-му году в учебном плане лицея были следующие предметы. На младшем курсе лицея преподавали: Закон Божий, русский, латинский, французский, немецкий и английский языки, логику, географию, историю, историю западной литературы, историю церкви, энциклопедию права, историю русского права, право церковное, государственное, гражданское, уголовное, полицейское и международное, статистику, политическую экономию, государственное устройства восточных держав и историю философии. Социально-гуманитарная направленность содержания лицейского образования очевидна. Следует отметить

значительное расширение языковой подготовки в Царскосельском лицее, - впрочем, эта тенденция стала характерной чертой немногочисленных российских лицеев, как основательная правовая и нравственная подготовка лицеистов. Характернейшей чертой российских лицеев были библиотеки как главные хранители мировой и отечественной культуры. В то же время каждый лицей имел своё «содержательное лицо». История лицеев интересна и тем, что в них практически была отработана система внутреннего управления, сочетавшая в себе принцип единоначалия с коллегиальностью, которая сложилась к концу XIX века (1889-1890 гг.). В лицеях, как правило, административные обязанности распределялись между директором лицея, Советом лицея, правлением. Ряд вопросов решался педагогической конференцией. В целом управление лицеем носило централизованный характер. Значение лицеев для России было столь велико, что практически жизнь каждого из них проходила под неослабным вниманием российских императоров, среди которых следует назвать имена Александра I и Александра II. Поскольку жизнь каждого русского лицея имела черты сходства с другими лицеями России и в то же время - свой ярко индивидуальный характер организации и развития, есть смысл в дальнейшем рассказать о каждом из них.

В 1844 году Царскосельский Лицей был переименован в Императорский Александровский Лицей и переведен в Санкт-Петербург. Среди выпускников лицейского пансиона были будущие консулы, губернаторы, директора фабрик, канцелярии Министерства просвещения, военные деятели. Пансион сделал одиннадцать выпусков и был закрыт в 1829 году.

Замечательную память о Лицее оставили его директора, профессора, учителя, гувернеры, надзиратели, слушатели. Первым директором Лицея стал В.Ф. Малиновский, всю свою жизнь исполнявший девиз служения на общую пользу, «общему благу»; этой же миссии была подчинена деятельность и второго директора Лицея - Е.А. Энгельгардта. Высоким пафосом творчества была осенена деятельность профессоров Лицея: А.П. Кунциша, профессора филологии, юриспруденции, которого Пушкин, по его словам, ценил более всех других преподавателей и которому посвятил стихи; Н.Ф. Кошанского, профессора русской словесности, которому Пушкин посвятил стихотворение «Моему Аристарху»; А.И. Галича, профессора русской и латинской словесности, память о котором Пушкин также запечатлел в стихах, хотя в Лицее работал всего один год; Д.И. де Будри (родного брата маршала Марата), профессора французской словесности; И.К. Кайданова, преподававшего историю, географию, статистику; П.Е. Георгиевского, преподавав-

шего латынь, словесность, русскую грамматику, риторiku, поэтику и многих других, уникальных в своем Деле людей, прославивших Лицей (академик И.П. Шульгин, адъюнкт-профессор физических и математических наук Я.И. Карцев, полковник, преподаватель военных наук барон Ф.Б. Эльснер).

Несомненно, следует рассказать о первом выпуске Александровского Лицея. Первый выпуск его состоял из 29 лицеистов, среди которых самой замечательной фигурой был (и остается!) гений новой русской литературы Александр Сергеевич Пушкин. Драгоценный историко-биографический материал о Пушкине и его лицейских друзьях («лицейском братстве») донесли до нас книги Марии Петровны и Светланы Давыдовны Руденских. Первый лицейский выпуск был уникален. Из стен Лицея вышли: светило русской и мировой литературы - А.С. Пушкин, декабристы (участники восстания 1825 года, поборники Свободы — Иван Иванович Пущин, Вильгельм Карлович Кюхельбекер, Владимир Дмитриевич Вольховский, поэт и журналист Антон Антонович Дельвиг, композитор Михаил Лукьянович Яковлев, мореплаватель и землепроходец Федор Федорович Матюшкин, чье имя вошло в историю отечественного флота - его именем назван мыс в Северном Ледовитом океане, - дипломат Александр Михайлович Горчаков, Константин Данзас свидетель печальных событий - он был секундантом Пушкина на дуэли 27 января 1837 года и должен был первым известить друзей поэта о его смерти. О некоторых лицеистах мы расскажем, но стоит задуматься над тем, как случилось, что элитное учебное заведение стало «рассадником свободомыслия» в России, где действовал жесткий полицейский режим? Несомненно, что лицей выразил прогрессивный дух русской педагогической мысли. В этом учебном заведении всё было направлено на раскрытие творческих сил учеников, на воспитание индивидуальности, на развитие лучших душевных качеств у каждого лицеиста. К семнадцати годам, т.е. к окончанию лицея, они стали «сложившимися, идейно зрелыми людьми, с твердыми убеждениями. И каждый занял свое место в жизни... Не все соученики Пушкина по Лицею оставили заметный след в русской истории и культуре... некоторые стали урядными людьми, способности других не успели развернуться в полной мере. Некоторые выпускники отмечались карьеристскими устремлениями - из них вышли вполне благонамеренные чиновники». Но друзья Александра Пушкина - замечательное «созвездие» в истории и культуре России. Первый и лучший («бесценный» - по выражению А.С. Пушкина) друг поэта - Иван Пущин, - с первых же дней обучения в Лицее, куда он поступил в тринадцать лет, - стал считаться одним из лучших учеников. Профес-

сор Н.Ф. Кошанский писал о нем в характеристике (1812 г.): «при счастливых способностях отличается редким прилежанием, соединяя понятливость с рассуждением, и, кажется, лучше ищет твердых, нежели блистательных успехов». Уже в шестнадцать лет он делает литературные статьи - переводы с древних языков, с французского и немецкого, которые публикует московский журнал «Вестник Европы». Современники Пушкина отмечали прекрасный литературный слог и незаурядное литературное дарование.

Но, Иван Иванович Пушкин, «человек, в высшей степени наделенный чувством справедливости, чести, дружбы и долга», всю свою жизнь посвятил делу справедливости и освобождения народа. Работая в Московском Надворном суде, он организывает «Тайный союз» с целью освобождения крепостных крестьян. Когда восстание декабристов было подавлено, многие из его участников были сосланы в Сибирь, в том числе и Пушкин. Один из декабристов, Н.В.Басаргин писал о нем, находясь в ссылке: «... Пушкина невозможно было не любить. Его помыслы и цели были всегда благородны, доброта неиссякаема, чувство справедливости безгранично».

Пушкин, находясь в ссылке, «только и хлопотал о том, чтоб никто из его товарищей не нуждался, а свои деньги, присылаемые ему родными, клал почти всё в общую артель». Он жил скромно, его «бескорыстие или, лучше сказать, бессеребрность, доходила до крайних пределов». Он вел обширную переписку с друзьями - лицеистами, с директором Лицея Е.А. Энгельгардтом, которого навещали все воспитанники Лицея, последующих выпусков, бывшие в Сибири по делам. Возвращаясь после амнистии из Сибири, он узнал о последних минутах жизни своего друга - А.С. Пушкина, и тягостным было для него это время. В ссылке он продолжал заниматься переводами, собирал сведения об экономической жизни Западной Сибири. По возвращении из ссылки И.И. Пушкин, будучи тяжело больным, снова развивает бурную общественную деятельность, оказывая моральную и материальную помощь семьям декабристов. Человек трагической личной судьбы (двадцати одного года от роду умерла его дочь Аннушка), И.И. Пушкин в письмах друзьям и родным всегда рассказывал о маленьких и взрослых детях. Вся биография Ивана Ивановича Пушкина - свидетельство того, что он был «связующим узы лицейского братства звеном», другом - посредником, сплотившим целое поколение. Мы мало задумываемся о том нелегком душевном труде, требующем любви и мужества от человека, а порой и отказа от личного благополучия. Своему бесценному другу А.С.Пушкин посвятил дивные стихи, и когда находился в ссылке в селе Михайловском (1825 г.), Пушкин навещил его, о чем Пушкин писал:

«.. Поэта дом опальный,
О Пушкин мой, ты первый посетил;
Ты усладил изгнанья день печальный,
Ты в день его Лицея превратил».

Сердечное послание Пушкина «К Пушкину» дышит воспоминаниями о лучших днях, проведенных в Лицее:

«Мой первый друг, мой друг бесценный!
И я судьбу благословил,
Когда мой двор уединенный,
Печальным снегом занесенный,
Твой колокольчик огласил.
Молю святое провиденье:
Да голос мой душе твоей
Дарует то же утешенье,
Да озарит он заточенье
Лучом лицейских ясных дней!»

Имя Ивана Ивановича Пушкина заслуженно вошло в историю освободительного движения России как пример подвижничества; о нем писали, что он был «лучший патриот и лучший человек».

Самое точное слово, которым можно характеризовать «лицейское братство» - дружба, прошедшая через всю жизнь каждого из лицеистов. Трудной была судьба Вильгельма Карловича Кюхельбекера. Он «был юношей необыкновенным... Резкая индивидуальность его натуры, особенности характера, физических данных способствовали своеобразию и его поэтического творчества». Как и И. Пушкин, В. Кюхельбекер увлечен высокими общественными идеалами и был готов к борьбе за них. Он вошел в историю как участник восстания на Сенатской площади 14 декабря 1825 года и как поэт. По воспоминаниям М. Корфа, Кюхельбекер, «с эксцентричным умом, с пылкими страстями, с необузданной вспыльчивостью, всегда готовый на самые курьезные проделки, являлся предметом постоянных и неотступных насмешек целого Лицея». В.К. Кюхельбекер был одаренным человеком, жадно тянулся к знаниям, самостоятельно изучал греческий и английский языки, восточную литературу, любил музыку, хорошо рисовал; в Лицее сблизился с Пушкиным, Пушкиным, Дельвигом, Вольховским, Илличевским. Окончив Лицей с серебряной медалью, Кюхельбекер поступил на службу в Министерство иностранных дел и преподавал русскую словесность в благородном пансионе при педагогическом институте в Санкт-Петербурге. Его учениками были: Ф.И. Тютчев - впоследствии русский дипломат и поэт; выдающийся композитор

М.И. Глинка. В 1820 году В.К. Кюхельбекер по рекомендации А.А. Дельвига едет за границу, в Италию, затем - во Францию в качестве секретаря и постоянного собеседника обер-камергера А.Л. Нарышкина, ведет при нем деловую переписку на трех языках. В Париже - читает лекции, знакомится с передовыми людьми и выдающимися литераторами. Главный пафос его выступлений — в идеях свободы, свержении деспотизма. Крамольные лекции за границей стали причиной его увольнения с государственной службы и новой службы на военном поприще. Кюхельбекер становится политически неблагонадежной личностью. После выступления на Сенатской площади он надолго - на 10 лет становится узником Шлиссельбургской, а затем Ревельской крепости, затем был сослан в Сибирь. В годы тюремного заключения, в ссылке его поддерживали друзья: А. Дельвиг, И. Пущин, А. Пушкин, В.А. Жуковский. Даже тяжело больной, В. Кюхельбекер занимался литературой: писал «театральные пьесы» (трагедии, историческую драму, комедию, фарс, пастораль). Он делал переводы трагедий Шекспира, сочинял прозу (романы, повести, рассказы), поэтические произведения (поэмы, лирические стихотворения - около 200). Поэт занимался критикой, эстетикой, философией, писал письма к Дельвигу из-за границы; замечания о книгах, размышления о философии - Шеллинга, Спинозы. В круг его интересов входили: поэзия и эстетика, филология, грамматика русского, греческого и английского языков. Поистине жизнь этого титана духа — подвиг.

Федор Федорович Матюшкин - один из самых замечательных выпускников Лицея, единственный из первого выпуска лицеистов стал мореплавателем. В судьбе Ф. Матюшкина горячее участие принимал Е.А. Энгельгардт. Рано оставшись без отца, а мать не располагала средствами, Матюшкин был окружен заботой директора: когда родители лицеистов приезжали навещать своих детей, Энгельгардт уводил юношу к себе в дом, где его все любили. Энгельгардт же помог ему в осуществлении его мечты - стать мореплавателем, а затем и выхлопотал отпуск для свидания с матерью, которую Ф. Матюшкин не видел шесть лет. Сильная воля отличала Матюшкина: он превозмог морскую болезнь, которой был подвержен, и всегда являл собой пример смелости, выносливости, исполнительности. Ф.Ф. Матюшкин был участником кругосветного путешествия на шлюпе «Камчатка» (1817-1819 гг.), в экспедиции к берегам Северного Ледовитого океана (1820-1824 гг.), которой руководил Фердинанд фон Врангел. Условия экспедиции были очень тяжелые, и может быть, экспедиция не была бы успешной, если бы "не предприимчивость, смекалка, энергия и практическая сноровка Ф. Матюшкина. Он шел впер-

еди экспедиции, закупая провиант, устраивая привалы, обеспечивая всем необходимым... Не раз смотрел он смерти в глаза, проваливался под лед...". В тоже время он выполнял научные исследования, вел дневник, делал зарисовки.

После каждого путешествия Ф. Матюшкин встречался со своими друзьями-лицеистами - с Пушкиным, Кюхельбекером, Яковлевым, Бакуниным, и конечно, с Е.А. Энгельгардтом. Кюхельбекеру давал на прочтение свои записки, в которых тот сделал свои пометки на страницах рукописи. В августе 1825 года Ф.Ф. Матюшкин снова отправляется в кругосветное путешествие, а по возвращении узнает о горестной судьбе своих товарищей - Пушина и Кюхельбекера. Федор Федорович Матюшкин был участником Крымской войны 1853-1856 гг., где ярко проявился его военный талант в организации оборонительных работ. У него не было семьи. Его семья - лицейские товарищи, с которыми он был в переписке всю жизнь, заботился о них, хотя сам жил очень скромно. Именно к Матюшкину обратился Пущин, когда задумал купить фортепьяно своей дочери Аннушке. Ф.Ф. Матюшкин обратился за помощью к М.А. Корфу и М.Д. Яковлеву. Фортепьяно было выбрано и как подарок выслано Пушину в Ялуторовск, где он находился в ссылке. И.И. Пущин принял этот дорогой и памятный подарок, в письме к Матюшкину от 11 февраля 1853 года он писал: "Спасибо вам, от души спасибо! Разделите между собой мой признательный крик, как я нераздельно принимаю наше старое лицейское воспоминание. Фортепьяно в Сибири будет известно под именем лицейского...". А выбирал фортепьяно лицеист - М.Д. Яковлев - композитор ("наш давнишний певец" - называет его Пущин).

В 1867 году Ф.Ф. Матюшкин получил высший морской чин - адмирала. По инициативе Матюшкина - первого члена комитета по созданию памятника А.С. Пушкину - памятник был поставлен на родине поэта в Москве. Ф.Ф. Матюшкин, как и многие его друзья-лицеисты, собирал материал о Лицее, о тех кто работал и учился в нем. интересна и такая деталь: в небольшом имении Матюшкина, близ станции Бологое, состоялась свадьба И.И. Пушина с Н.Д. Фонвизиной, дочерью известного русского дипломата писателя и поэта Дениса Ивановича Фонвизина.

Михаил Яковлев - талантливый, одаренный, "доброе сердце" - сразу привлек внимание Пушкина. Он не раз демонстрировал свои яркие артистические способности, изображая то "индийского петуха", то местных попов и дьячков, а то и преподавателей, и даже самого директора, а также товарищей, царскосельских дам и девиц или родственников воспитанников, приезжавших в Лицей. В его "репертуаре" было 200 номеров. Он обладал прекрасным

слухом, играл на гитаре, скрипке, фортепиано, сочинял музыку на стихи Пушкина и Дельвига; один из его романсов "Слезы" на стихи Пушкина исполнялся не только в Лицее, но и в царскосельских домах. Занятия музыкой в Лицее проводил известный в Европе и в России композитор, друг Энгельгардта Т. де Ферпосон. Он вел занятия бесплатно. По окончании Лицея Михаил Лукьянович Яковлев поступил на службу в министерство юстиции в Москве в чине коллежского секретаря, впоследствии был в должности сенатора и имел чин тайного советника.

Вскоре после окончания Лицея, М.Л. Яковлев стал хранителем лицейских обычаев, преданий, хранителем архива, протоколов лицейских сходок, за что получил почетное прозвище "лицейский староста". Тесная дружба объединяла его с Дельвигом, со временем ближе сошелся с Пушкиным. Первая историческая работа Пушкина "История Пугачевского бунта" печаталась в типографии Яковлева, который помогал Пушкину советами, а также подбирал бумагу, шрифт и проверял корректуру текста.

Пора сказать о самой замечательной традиции первого выпуска Лицея: в течение более 60 лет лицеисты праздновали годовщины Лицея 19 октября, последний раз её встречал в единственном числе князь А.М. Горчаков. О 1837 года, до года смерти Пушкина, это были веселые, радушные встречи, на которых лицейские поэты, и в первую очередь - А.С. Пушкин, читали свои стихи; задушевными были застолья, беседы; бывшие лицеисты пели песни. Такой в последний раз была годовщина 1836 года, праздновавшаяся вместе с поэтом. Но в этот ноябрьский вечер Пушкин был расстроен из-за анонимного письма - "дипломата". М.Л. Яковлев как директор типографии, прекрасно разбирался в сортах бумаги и установил её "иностранный происхождение", что дало направление поиску анонима. Увы! - через короткое время, через три месяца, в январе закатилось "солнце русской поэзии" - великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина не стало. Гибель Пушкина потрясла всю Россию, у лицеистов боль от утраты сохранилась до конца их дней. Смерть Пушкина пронзила сердце России. После смерти Пушкина Яковлев, можно сказать, подхватил знамя последующих годовщин Лицея. Михаил Лукьянович Яковлев остался в памяти как композитор, певец, хранитель пушкинских реликвий. Больше всего романсов М.Л. Яковлев написал на стихи Пушкина и Дельвига, а также на стихи таких великих российских поэтов, как В.А. Жуковский, Г.Р. Державин. Есть у него романсы и на стихи неизвестных авторов, а многие из романсов Яковлева известны без имени их автора и зовутся просто "старинный романс".

Александр Горчаков - лицеист, будущий дипломат России был страстным приверженцем русского языка, в Лицее усиленно занимался иностранными языками - французским, немецким, английским, итальянским, как бы готовился к своему поприщу. Александр Горчаков и Владимир Вольховский были "блистательными" питомцами Лицея. Блестящую карьеру дипломата предрекал Горчакову Пушкин, - действительно, имя Александра Михайловича Горчакова вошло в историю русской дипломатии. Он окончил Лицей с золотой медалью и вместе с Пушкиным начал служить в министерстве иностранных дел. Но вскоре Пушкин оставил дипломатию ради поэтической свободы, жизненные пути дипломата и поэта оказались нелёгкими.

Оставаясь верным "лицейскому братству", А.М. Горчаков всячески старался помочь своим товарищам, вышедшим на Сенатскую площадь 14 декабря 1825 года. И.И. Пущин рассказывал сыну декабриста Якушкина о том, что на другой день после восстания Горчаков приезжал к нему и умолял его взять заграничный паспорт, чтобы уехать за границу, как мы знаем, отказался, желая остаться с друзьями и разделить их трагическую участь. В жандармском понимании А.М. Горчаков был "либералом". Современники отмечали не только тонкий и глубокий ум Горчакова, но и доброту его сердца, преданность тем, кого он ценил и уважал.

Став министром иностранных дел, А.М. Горчаков позаботился об улучшении специальной подготовки сотрудников этого ведомства, упростил громоздкий дипломатический аппарат, а служить ему пришлось во времена императора Николая I, известного как приверженца жесткого режима, муштры, подозрительности, тайного надзора. Правление Николая I длилось 30 лет, до 1855 года, потом наступило "потепление" российского политического климата - на престол вступил Александр II. Он оставил о себе добрую память отменой крепостного права (реформа 1861 года), открытием Катковского лицея в Москве, спасением от (неизбежного) закрытия в 1918 году Ришельевского лицея и лицея князя Безбородко в г. Нежине, который, как и Ришельевский лицей был преобразован, не университет, но и в историко-филологический институт князя Безбородко.

Деятельность дипломата А.М. Горчакова способствовала укреплению российского авторитета в Европе. В течение десяти лет он работал в Германии, начиная с 1841 года; в результате Россия укрепила отношения с Австрией и Пруссией, которые боролись за первенство внутри Германии, что способствовало двухсторонним интересам - Германии и России. Он отказался признать унижительный для России Парижский трактат, по которому после поражения

России в Крымской войне 1853-1855 гг. Черное море объявлялось нейтральным, и Россия не имела права держать на нем свой флот. Он не побоялся заявить о разрыве России со Священным союзом после принятия европейскими странами Парижского трактата. А.М. Горчаков неколебимо отстаивал независимость России от европейского вмешательства в её внутренние дела. "Впервые в русской дипломатии, - отмечают М. и С. Руденские, - Горчаков стал употреблять выражение "Государь и Россия". В документах министерства иностранных дел встречалось понятие "Император" - и этим все было сказано о монархической России. А.М. Горчаков ввел понятие "отечество" и вел политику в интересах Отечества. Он подал императору Александру II смелую, дерзкую мысль об уничтожении запретов, наложенных на Россию Парижским трактатом, после чего Россия вернула себе право иметь военный флот на Черном море. А.М. Горчаков поддержал восстание западных славян на Балканах, в Герцеговине, против турецкого ига. Встал вопрос о войне с Турцией (1877 г.), в результате которой славянские государства Черногория, Сербия, Румыния обрели независимость от Турции; Босния и Герцеговина получили автономию, Болгария - статус самостоятельного княжества; Россия вернула себе отторгнутые по Парижскому трактату Каре, Батум и Ардаган. Значительно возросло влияние России на Балканах, что способствовало сплочению славянских народов и государств.

А.М. Горчаков был мужественный и честный человек, необыкновенно требователен к самому себе. Не простив себе ошибки, допущенной на переговорах в ходе Берлинского Конгресса, в котором участвовало семь стран: Россия, Германия, Англия, Франция, Австро-Венгрия, Турция и Италия (сильнейшие государства в XIX веке!), А.М. Горчаков подал в отставку. Это произошло в марте 1872 года, после более чем шестидесятилетнего служения делу российской дипломатии. После отставки Горчаков оставался канцлером и членом Государственного совета, жил скромно, вел размеренный образ жизни, много читал. Воспоминания об Александре Михайловиче Горчакове оставили: поэт и дипломат Ф.И. Тютчев, поэт П.А. Вяземский, друг А.С. Пушкина, известный политический деятель граф С.Ю. Витте, пушкинист Я.К. Грот, лицеист выпуска 1832 года; советский дипломат Г.В. Чичерин и, конечно, имя Горчакова - в воспоминаниях его друзей - лицеистов.

В заключение мы назовем имена тех, о ком не удалось рассказать на этих страницах - о друзьях и соучениках А.С. Пушкина. Это: Антон Дельвиг, Иван Малиновский, Владимир Вольховский, Николай Корсаков, Алексей Илличевский, Константин Данзас, Александр Бакунин, Сильверий Броглио, Павел Гревениц, Семен Есаков, Сер-

гей Комовский, Александр Корнилов, Модест Корф, Константин Костенский, Сергей Ломоносов, Аркадий Мартынов, Дмитрий Маслов, Павел Мясоедов, Николай Ржевский, Петр Саврасов, Федор Стевен, Александр Тырков, Павел Юдин. Этот блистательный выпуск - противовес сумеркам российского образования.

Краткая история других российских лицеев.

Ришельевский лицей в г. Одессе был основан губернатором герцогом Арманом Эммануэлем Софи Септими дю Плесси Ришелье сначала как частный пансион, находившийся под его покровительством в 1803 году. С 1805 года пансион был преобразован в благородный воспитательный институт и действовал как гимназическое отделение одесской коммерческой гимназии. Курс обучения в нем длился 8 лет, обучение начиналось с 4-х лет. В 1817 г. по докладу министра просвещения графа А.И. Голицына был образован Ришельевский лицей на базе коммерческой гимназии, уездного и приходского училищ и воспитательного института. В 1829 году произошла дифференциация лицея: 6-тилетнее гимназическое отделение было заменено на 11-тилетнее: начальное училище — 3 класса, гимназия - 4 класса, лицей - 4 класса с философским и юридическим отделениями.

Каким же было содержание образования в Ришельевском лицее? Как и в Императорском Александровском лицее, в нем был необычайно разнообразным круг гуманитарных дисциплин, среди которых выделялось многообразие иностранных языков - древних и новых, но первостепенное значение отводилось изучению русской словесности. Так, в 1817 году (открытие лицея) преподавались: 1) в классе грамматики: грамматика русского, латинского, греческого и французского языков, всемирная география; 2) в классе словесности: словесность русская, латинская, греческая, всеобщая история на французском языке, итальянский язык; 3) в классе риторики: риторика русская, латинская, греческая, французская и итальянская словесность или курс немецкого языка. Образование в высших науках включало изучение математики, физики, механики, курса философии (логики, метафизики, естественное и народное право), военных наук (геодезии, фортификации, артиллерии).

Дисциплина в лицее была очень жесткая: с середины 30-х годов (1837): при нем действовала своя полиция, во главе которой стоял экзекутор.

В Ришельевском лицее существовала кафедра философии, на которой читались: логика, опытная психология, теория познания или исследование об источниках и происхождении человеческого сознания, метафизика или учение о сверхчувствительном, исто-

рия философии. В 1850 году император Николай I во избежание новой волны вольнодумства, ограничил философию логикой и психологией (судьба определила эти дисциплины "идти рука об руку" - почти через 100 лет они были возвращены в учебные планы советской школы (1946 г.), а в середине 50-х годов практически одновременно исключены из них. Но это - отдельная история. В 1860 году история философии была восстановлена в Ришельевском лицее специальным постановлением. Всё это интересно с той точки зрения, что раскрывает трудный, но стремительно набирающий темп, путь России от необразованности к Просвещению и просвещенности, к Образованию и образованности, ещё раз показывает и убеждает нас в мощном культурном влиянии знания, Образования на мощь государства. Верно замечание о том, что главное богатство любой страны - это её лучшие умы, интеллектуальные "сливки общества", при условии, что они воплощают человеческие идеалы.

С 1837 года в Ришельевском лицее функционировали три отделения: физико-математическое, юридическое и отделение восточных языков, которое впоследствии стало институтом восточных языков (в нем преподавались турецкий, персидский, арабский языки); несколько позже в лицее открывается кафедра сельского хозяйства и лесоводства (1838 год), а к 1841 году формируется камеральное отделение (государственное хозяйство и торговля). В 1854 году был закрыт институт восточных языков. В 1862 году получено разрешение о преобразовании Ришельевского лицея в университет, а в 1863 году по Высочайшему указанию императора Александра II Ришельевский лицей был преобразован в Новороссийский университет.

Всё это интересно с точки зрения того, как формировались в России устои гимназического образования, развивался новый вид образовательных учреждений - лицеи, отличные от западноевропейских лицеев, как обеспечивалась преемственность между средним и высшим образованием: гимназиями, лицеями, университетами. Закрепившийся в российских гимназиях немецкий образовательный стандарт хотя и составлял важнейшую часть лицейского образования, но и гимназии, и лицеи, и тем более университет - являлись учебными заведениями, которые служили интересам прежде всего российского образования, пролагавшего пути новой российской экономике и российской политике. Высокая образованность, ценившаяся в Европе, достигалась в России её собственными возможностями. Если XVIII век России действительно был временем "сумерек" просвещения и образования, то XIX век за короткое время стал временем блестяще образованных людей, с которыми счи-

талась Европа. Об этом свидетельствует укрепление политического авторитета России в Европе, самостоятельная экономика, и, конечно, разносторонние творческие связи русской интеллигенции (писателей, философов, художников, композиторов, ученых, поэтов) с европейской культурой. Российская интеллигенция за короткое время овладела древними, европейскими и восточными языками, создала шедевры не только европейского, но мирового значения. Образование обрело защиту не только в лице российский государей, но и в лице многочисленных меценатов, именами которых нередко назывались учебные заведения, например: Демидовский юридический лицей в г. Ярославле, Лицей князя Безбородко в г. Нежине, Катковский лицей в Москве.

Для полноты картины путей развития лицейского образования приведем краткие "биографии" других российских лицеев.

Демидовский юридический лицей. В 1803 году император Александр I обратился к гражданам России за помощью в организации училищ народного образования. Крупнейший промышленник П.Г. Демидов дал средства на организацию университета, коих оказалось недостаточно для этой цели. И тогда на базе ярославской гимназии было образовано училище высших наук, которое было задумано как равное университету учебное заведение. Московский университет направил в Ярославль пятерых преподавателей и столько же студентов (1804 г.) в Демидовское училище, в котором были организованы два класса: низкий и высший, - и в 1805 году состоялось его открытие. В таком виде это заведение просуществовало до 1833 года, когда Демидовское училище было преобразовано в Демидовский лицей, как неполное отделение университета.

В 1868 году Демидовский лицей был преобразован в Демидовский юридический лицей с 4-х летним обучением, и в таком виде просуществовал до 1918 года, когда был закрыт согласно Декрету Совнаркома от 5 июня 1918 года об объединении всех учебных заведений в ведомстве Народного Комиссариата по просвещению.

С организацией и деятельностью лицея князя Безбородко в Нежине связаны имена светлейшего князя Александра Александровича Безбородко, его брата Ильи Андреевича Безбородко, графа Кочубея - племянника И.А. Безбородко, князя А.Б. Куракина. Этот лицей берет свое начало от гимназии высших наук князя Безбородко, разрешение на открытие которой было получено от императора Александра I в 1805 году. Обучение в гимназии длилось девять лет. Нежинская гимназия во многом повторила путь Демидовского училища высших наук в Ярославле - структурой, набором учебных дисциплин, организацией жизни воспитанни-

ков. Директором гимназии был назначен доктор медицины, магистр словесности и философии И.С. Орлай. В 1832 году гимназия высших наук в Нежине была преобразована в физико-математический лицей князя Безбородко, а в 1840 г. - в юридический лицей, просуществовавший до 1875 года. В 1875 году юридический лицей князя Безбородко был преобразован в Историко-филологический институт князя Безбородко, а гимназия и лицей перестали существовать. На примере развития лицеев в России мы видим, сколь гибкой была система лицейского образования в ней, что отвечало потребностям бурно развивающейся страны.

Во времена правления императора Александра I был основан и Ворлынский (Кременецкий) лицей, который как и некоторые другие лицеи начал свою историю с основания гимназии; в 1805 году граф Тадеуш Чацкий основал с помощью средств местного дворянства классическую гимназию в г. Кременце. В гимназии было два отделения: низшее (4 класса) и высшее, включавшее три двухгодичных класса, таким образом, обучение в гимназии длилось 10 лет. В 1819 году гимназия была преобразована в лицей, который в 1833 году был перемещен в Киев, а через год, в 1834 г. на его базе был организован Киевский университет Святого Владимира.

История Оршанского лицея (г. Орша) насчитывает совсем короткое время. Вместо Виленского университета (г. Вильно) предполагалось открыть в Орше лицей, но близость воздвигавшегося Киевского университета изменило планы императора Николая I. Средства, выделенные на устройство Оршанского лицея были направлены на строительство Киевского университета. Таким образом, в организации университета в Киеве приняли участие два лицея: Вольнский и Оршанский, что говорит о гибкой образовательной политике государства.

Нельзя не сказать о Катковском лицее, основанном в 1868 году в Москве в честь цесаревича Николая по образцу Александровского лицея. Катковский лицей связан с именами его учредителей М.Н. Каткова, известного публициста и П.М. Леонтьева, профессора Московского университета. Средства на организацию лицея выделили железнодорожные промышленники С.С.Поляков и П.Г. Дервиз. Катковский лицей сразу начал действовать как учебное заведение, дающее высшее образование: в нем было 8 гимназических и 3 университетских класса. Его покровителями были: император Александр III (до 1894 г.) и великий князь Сергей Александрович. Как и Демидовский лицей, он в немалой степени был ориентирован на западноевропейские образовательные образцы. Демидовский лицей - на сельскохозяйственные факультеты в

Мюнхене и Тюбингене, в Катковском лицее учебный процесс строился с учетом достижений в Германии и Англии. Этим, вероятно, также поддерживались западноевропейские традиции, ставшие к тому времени классическими. Миссия Катковского лицея состояла в том, чтобы дать основательное образование юношеству, которое бы не уступало по качеству уровня образования в других странах - причем, речь шла об "общем пригготовительном" и специальном образовании. Действительно, за три года обучения в университетских классах студенты (лицеисты) изучали полный курс университетских наук. В 1893 году этот лицей был переименован в Императорский лицей в память цесаревича Николая, в нем действовало три отделения: историко-филологическое, юридическое и физико-математическое, однако выпускники лицея не имели прав держать экзамен на степень магистра, в отличие от выпускников университета. Качество образования в Императорском лицее в память цесаревича Николая обеспечивалось тем, что лицеисты проходили курс обучения в Московском университете. С 1906 года Лицей стал давать среднее и высшее юридическое образование. Судьба Императорского лицея в память цесаревича Николая столь же печальна, что и судьба Александровского (Царскосельского) лицея, как и Демидовского юридического лицея: он был закрыт по Декрету Совнаркома от 5 июня 1918 года.

Деятельность российских лицеев замечательна тем, что, во-первых, свидетельствует о распространении образования в стране: и в столичных городах (Санкт-Петербург, Москва), и в крупных промышленно-культурных центрах (Ярославль, Одесса), и в так называемое провинции (городах Нежин, Кременец, Орша и др.). В Слуцке, например, лицей имеет 300-летнюю историю! Он был основан как кальвинистская гимназия, прошел ряд ступеней преобразования - евангельское училище, уездное училище, гимназия, классическая гимназия, школа в структуре советской системы образования). Во-вторых, лицеи были звеном, связующим общее среднее и высшее образование, обеспечивая его систематичность, последовательность, непрерывность. В-третьих, тем, что способствовали становлению российского педагогического образования: в гимназиях осуществлялась подготовка учителей для народных и уездных училищ, для других типов учебных заведений, например, для разных типов школ; в лицеях велась подготовка учительства для гимназий; педагогические институты и университеты также вели подготовку педагогических кадров. Таким образом, в России последовательно формировалась система педагогического образования. Если Библия и Евангелие были настольными книгами в семье, то насколько можно говорить о "су-

мерках" российского просвещения?! Народ всегда готов к просвещению - дело за органами управления образованием, за государственной образовательной политикой.

Завершая обзор лицейского образования в России, смеем предположить, что лицеи в ней были формой интеграции начального, среднего и высшего образования, - именно поэтому им, в отличие от гимназий, присуща специализация, профильность.

Обзор развития образования в России за период XIX века позволяет сделать вывод о том, что к началу века Россия была готова взять высокий старт, чтобы осваивать европейский образовательный стандарт не только среднего, но и высшего образования. К концу XIX века Россия вполне освоила европейский образовательный стандарт высшего образования. Да, в ней было меньше университетов, чем в одной Германии, но ей удалось найти путь стремительного и качественного освоения вершин университетской образованности, и в этом огромную роль сыграли уникальные российские лицеи, куда пришли профессора, получившие образование в лучших западноевропейских и отечественных университетах. Прекрасная гуманитарная подготовка, особенно в области философии, логики, знание древних и новых европейских языков, словесности - русской и зарубежной, высокая степень образованности во всех современных веку науках, делали их уникальными и универсальными специалистами. Лучшие человеческие качества - любовь и преданность Делу, горячий патриотизм, высокая культура, светлые идеалы и помыслы страстно воспринимались молодыми поколениями и достойно продолжались ими. В XIX веке в России получили развитие лучшие традиции образования как явления культуры, способствовавшего расцвету научной мысли, литературы, искусства.

Таким образом, немецкий стандарт образования остается в истории как образец, эталон общедоступности, необходимости и классичности образования. В несколько измененном виде немецкий образовательный стандарт отразился в образовательной политике советской школы, хотя вряд ли организаторы советской системы образования, в том числе и образованнейший первый нарком (министр) просвещения А.В. Луначарский, помышляли об этом напрямую, имея в виду сохранение немецких основ образования в школе нового, социалистического государства.

Классический набор учебных дисциплин в учебных планах советской школы остается таковым и в учебных планах школ обновляющейся России конца XX - начала XXI вв., вероятно, сохранится и в новом тысячелетии. Закрепленный классно-урочной системой обучения, немецкий образовательный стандарт состав-

ляет основу общей и функциональной грамотности, является средством социальной адаптации человека. И пока что новое содержание и новые технологии не разрушили его. Может, в нем - символ универсальных характеристик образования?! Ведь немецкая классическая философия и логика тоже в определенном смысле сохраняют свое значение "интеллектуального образца" как культурно-исторического эталона.

Рефлексивная модель оснований и принципов отражения немецкого образовательного стандарта в гимназическом образовании представлена в таблице 1.

Табл. 1.

Содержание	Основания отбора	Ценности	Принципы
	Trivium' a Quadrivium' a как основы немецкого образовательного стандарта	Полнота структур развития личности	Полнота социокультурного опыта
Грамматика	Лингвистическая	Язык, коммуникация	Принцип содержательной полноты
Арифметика, логика	Логико-математическая	Универсальные языки опыта	Принцип функциональной полноты языков
Геометрия	Пространственная	Образ как язык	
Риторика	Лингвистическая	Саморазвитие	Принцип взаимосвязи содержания и интеллектуального развития ученика
Физика	Логико-математическая, пространственная	Природа как объект и пространство	
Этика	Межличностная и внутриличностная (ценностная)	Социокультурные ценности, человек	

Историко-культурный обзор развития гимназий в России показывает, что отечественные гимназии XVIII-XIX вв. интегрировали наиболее значимые социоантропологические характеристики образования как развивающего феномена: академизм, державность, открытость, культурно-антропологическую целесообразность. Попытки "возвратной модернизации" возродить гимназии и лицеи - сознательно или интуитивно - имеют в виду возрождение именно этих черт и традиций гимназического образования, которые и делают его универсальным.

Глава 3. Отражение специфики российской культуры в женском гимназическом образовании

Однако уже в 1866 году, со времени назначения графа ДА. Толстого министром народного просвещения, начинается разработка нового устава гимназий, который был утвержден в июле 1871 года. С 1871 года начинается четвертый период в становлении и развитии российского гимназического образования, продолжавшийся до 1893 года. Самым замечательным явлением этого времени стала организация женского гимназического образования (1876 г.).

Четвертый период характеризуется окончательным наступлением классицизма в гимназиях России, в которых, как их характерная черта утверждались оба древних языка. Сохранялись и прогимназии, а реальные гимназии были преобразованы в реальные училища, доступ из них к университетам был закрыт. Новшеством в классических гимназиях было разделение седьмого класса на два отделения, - и таким образом российская гимназия преобразовывалась в восьмиклассную, чем ещё более закреплялся немецкий образовательный стандарт. Прогимназии становились шестиклассными, а при каждой гимназии формировался подготовительный класс. К чести российских гимназий следует отнести тот факт, что она не копировала немецкий образовательный стандарт буквально, а шла своим путем к освоению исторических культурно-образовательных ценностей и традиций. Но Россия и не могла миновать немецкого образовательного стандарта, ибо и он имел свои культурно-исторические корни в таких общезначимых ценностях, как необходимость овладения языками универсального значения: родным языком как основой грамотности, языком математики и логики как языками многих наук и областей знания, новыми национальными языками, поскольку любая страна развивается в межкультурном пространстве (а наиболее тесные межкультурные контакты у России были с Германией и Францией). Кроме того, развитие образования неразрывно связано с развитием науки и производства, информация о которых получает отражение в содержании школьного образования, в том числе и гимназического, а впоследствии - и лицейского, а также в других видах образовательных учреждений (коммерческих, военных и других училищах). И, наконец, подготовка к гражданской жизни в обществе, необходимость законопослушания, политической благонадежности - составная часть воспитания свободных граждан России.

Итак, целью гимназий (прежде всего - классических) последней трети XIX в. в России стало общее образование и подготовка к университету. В литературе отмечается (см. Новый энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона...), что особенностью нового учебного плана гимназий стало: «1) признание главного значения за древними языками..., 2) прекращение преподавания естественной истории, 3) замена космографии - математической географией, 4) введение логики, 5) уменьшение числа уроков по чистописанию, черчению, рисованию, истории и закону Божьему, 6) введение географии» (с. 701-702).

Новым в уставе также было: 1) предоставление преподавателям права вести уроки по нескольким учебным предметам (преимущественно в младших классах - как прообраз обучения в современной начальной школе), 2) соединение преподавательской и воспитательной работы в классе, 3) предоставление права директору и инспектору ведение уроков (не более 12 в неделю), 4) введение системы классных наставников по одному на каждый класс (немецкий ординариус - также элемент немецкого образовательного стандарта), которые должны наблюдать за успехами, развитием и нравственностью учеников и быть как бы ближайшими посредниками между школой и семьей, 5) установление точной платы за учение» (с. 702). Впоследствии издаются «правила для учеников» (1873 г.) и «правила о взысканиях» (1874 г.). К 1893 году произошли следующие изменения в учебных планах гимназий: расширение содержания курсов гуманитарных дисциплин (истории - за счет всеобщей и русской, а также славянской и византийской), русского языка, литературы и теории словесности; логики - 1877 г.; в 1890 году главные перемены коснулись древних языков (число уроков по ним сокращалось), географии и гимнастики (гимнастика стала обязательным предметом в гимназиях), увеличения числа уроков по русскому языку в низших классах. Таким образом, к концу XIX в. российские гимназии закрепили такие культурно-исторические черты гимназического образования, как гуманитарность, соединение умственного и физического развития учащихся, академизм преподавания и подготовка к университету; незыблемую основу содержания образования в них составляли модернизированный *trivium* и *quadrivium*. В то же время российские гимназии стремились исповедовать русскую историю, язык, культуру и традиции, христианские ценности, демократичность образования. Кроме гимназий классических в России были гимназии коммерческие, военные, реальные и женские. Специально следует остановиться на учебных планах женских гимназий. Как известно, гимназии, лицеи были организованы для мальчиков. Первая женская гимназия была органи-

зована госпожой Фишер (1876 г.) в Москве, и устроена по образцу мужских гимназий. Женские гимназии находились в ведении вдовства императрицы Марии Федоровны. В России женское образование получает развитие в середине XIX века. Женские гимназии определялись как открытые о всеобщие общеобразовательные заведения. Идея их устройства принадлежит Н.А. Вышнеградскому. Устав женских гимназий был разработан и утвержден в 1862 году. В России существовали государственные и частные женские гимназии. В 1872 году был назначен особый начальник женских учебных заведений.

Содержание женского образования практически было таким же, как и в мужских гимназиях, с той лишь особенностью, что в них преподавались педагогика (!), рукоделие и гимнастика (другая для девочек, нежели для мальчиков), пение. Окончившим гимназию (7 классов) также выдавался аттестат на звание домашней учительницы, а получившим награды (медаль или книгу) - аттестат домашней наставницы и право без экзаменов поступать на педагогические курсы. Таким образом, педагогическая деятельность определялась как приоритетная для женщин, поскольку педагогическое образование мыслилось как необходимое для домашнего воспитания и для домашнего обучения, вслед за гимназиями императрицы Марии стали открываться гимназии в ведомстве Министерства народного просвещения, в 1870 году для них был специально выработан устав, который не претерпел изменений до начала XX в.

Главной чертой женских гимназий была их всеобщность и всеисповедальность, что делало их привлекательными для женской части российского населения. Структура женских гимназий включала девять классов. Первые три класса составляли прогимназию, с четвертого по седьмой - гимназию, восьмой класс был подготовительным, а девятый - педагогическим. Интересно, что учебные планы женских гимназий структурно весьма напоминают структуру современных образовательных учреждений. Например, в учебных планах женских гимназий выделялись предметы обязательные и необязательные для изучения, причем, даже среди необязательных предметов была возможность их выбора.

В современных учебных планах также выделяются базовые предметы, подлежащие обязательному изучению, и предметы по выбору (факультативы и курсы для индивидуального выбора). Следует подчеркнуть, что обязательные предметы, т.е. базис, сохранили свою содержательную основу, кроме таких предметов, как закон Божий и чистописание, хотя, конечно, существенно изменились в

силу различных принципов отбора содержания образования и светского характера советской и российской школы XX века.

К числу обязательных предметов в женских прогимназиях относились: Закон Божий, русский язык и словесность, математика, география, русская история, арифметика, чистописание и рукоделие. В гимназиях, - кроме того, изучались всеобщая история и география, естественная история, физика и гимнастика. Необязательными в гимназии и прогимназии считались: немецкий, французский языки, рисование и педагогика; вариант необязательных дисциплин: один из иностранных языков, латынь, греческий язык. Необязательность греческого языка и латыни женских гимназий свидетельствует о том, что в домашнем обучении состоятельных (и тем более - малосостоятельных) россиян необязательным было знакомство с древними и новыми языками, зато обязательной была подготовка по родному языку, хотя дети российской аристократии безусловно изучали различные языки, причем, зачастую несколько. В то же время следует и нам помнить о культурно-историческом значении древних языков: великие творения Платона, Аристотеля, Катутла или Тацита доступны (в оригинале) до тех пор, пока есть люди, владеющие греческим или латынью; пока есть Читатель, востребующий эту литературу и культуру.

Аттестаты женских гимназий давали возможность их выпускницам работать учительницами начальных школ (по окончании семи классов), домашними учительницами (по окончании восьми классов), а по окончании восьми классов с медалью - работать домашними наставницами. Главным завоеванием женского образования был доступ на высшие женские курсы (без экзамена, по окончании восьми классов). Женскую гимназию окончили: М. Цветаева, А. Ахматова, М. Шагинян и др.

К концу 80-х годов сеть женских гимназий в России была достаточно велика: правительственных гимназий было 106, правительственных прогимназий - 180, гимназических отделений при церквях иностранных исповеданий - 8, частных гимназий - 17, прогимназий - 4. Всего в России действовало 136 женских гимназий, что говорит о значительном развитии женского образования в стране.

Женское образование в России получило развитие не только в гимназиях, но и в духовных (церковных) учебных заведениях - в епархиальных училищах. Необходимо отметить и подчеркнуть, что первыми проводниками грамотности на Руси и в России было духовенство. Ещё в XV веке архиепископ Геннадий заботился об элементарной грамотности если и не всех россиян, то, во всяком случае, лиц духовного сословия, полагая, что для обучения детей духовного сословия должны быть организованы училища. Первоначально учи-

лица были организованы в городских домах священников, где могла обучаться группа детей. В качестве первоочередных предметов были: грамота, письмо, церковное пение, налойное чтение. Увы, многие священники охотно занимались грамотностью своих детей. Даже к XVU в. благочестие рассматривалось как результат невежества, а не просвещенности. С грамотностью не связывалось освобождение русского человека от пут язычества, духовного рабства и закрепощения. Однако, время делало своё дело и в 1682 году в Москве была открыта законоспасская школа, а вслед за ней - славяно-греко-латинская академия (1687 г.), затем ещё две школы - математическая и навигацких наук (1700 г.) для дворян и приказных детей (в Москве). Несколько позже были открыты адмиралтейская, артиллерийская, инженерная школы и две горных школы - на Урале. Понятно, что в этих школах могли обучаться только мальчики, а как же обстояло дело с женским образованием? Известно, что государственная организация образования в России начиналась с академий и университетов, которые создавались в столичных либо крупных городах - Петербурге, Москве, Казани, затем в Вильно, Дерпте, позже - в Харькове, Одессе. Во множестве провинциальных городов создавались низшие школы - светские и духовные. Во-первых, давали математические сведения; во-вторых - словесные. За период 1721-1725 гг. в России было создано 46 епархиальных школ, среди которых были и женских школы. Почти каждый город имел две школы - одну светскую и одну духовную. Епархиальные школы представляли собой новый тип духовной школы, - более того, духовная школа оказалась устойчивее светской поскольку обязательность специальной подготовки лиц к священническому сану признавали все (ср.: священник - просвещение). К 1737 году епархиальные школы были преобразованы в духовные семинарии. До массового распространения немецкого стандарта образования в России было ещё далеко. И действительно, медленные темпы развития отечественного образования скорее затормозили бы его внедрение в обучение россиян, потому «погружение» российского образования в немецкий образовательный стандарт осуществилось в период более оживленного интереса России к образованию и образованности. Здесь мы можем развести смыслы понятий «образование» и «просвещение», - во всяком случае, для тех времен. С просвещением скорее связывалась грамотность и (прежде всего, грамотность в отношении родной словесности), с образованием и образованностью - приобщенность к общекультурным ценностям, - в те времена - к западноевропейским.

Развитие женского образования связано с развитием женских епархиальных училищ, и первое училище данного вида было организовано в Царском Селе в 1843 году по инициативе вдовы

действительного статского советника Надежды Павловны Шульц, направившей "записку" дочери императора, Ольге Николаевне. Назначение женских епархиальных училищ, отмечалось в докладе графа Протасова Николаю I, - "быть женами и матерями служителей церкви. В уставе Царскосельского епархиального женского училища было записано, что «цель этого училища состояла в том, чтобы девицам духовного звания дать воспитание вполне соответствующее их двойному назначению: а) быть достойными супругами служителей алтаря Господня - назидание прихожан в вере и нравственности... и б) быть попечительными матерями, которые взращивали бы детей своих в правилах благочестия и добронравии, умели бы развивать в них способности и сообщить им все нужные первоначальные знания и приготовить сыновей к вступлению в училище и наблюдать за употреблением ими вакантного времени»⁶.

Пользуясь современной терминологией, можно говорить об обобщенном портрете вьшускницы епархиального училища: «Дом её служит образцом добрых нравов, согласия, чистоты, порядка, благосостояния. Муж её, возвращаясь домой от служения духовным нуждам прихожан своих, находит желанный отдых в обществе жены своей, они беседуют и читают вместе. Она не любит ходить по гостям и выходить из дома, почти всегда имея в виду дело любви и благотворительности. Слышит о больном по деревне - спешит подать возможную помощь. Слышит про бедность, про нужду, про горе - идет утешить, пособить добрым словом или советом. У самой нет средств помочь в нужде - идет просить богатого помещика, у соседа: женщину добрую и образованную примут, выслушают охотно, послушают»⁷. Словом, речь идет о воспитании женщины по-матерински сердечной, добродетельной, участливой, сострадательной, терпеливой и терпимой к чужим слабостям, образованной, благочестивой. Этот портрет - ещё не идеал женщины светской (например, столичной дамы - аристократки), но достаточно распространенный тип с точки зрения человеческих качеств, отличающих женщину милую, скромную, мудрую, мягкую, умеющую стойко переносить невзгоды жизни и сопротивляться им. Лица таких женщин мы видим на полотнах не только русских художников В. Боровиковского, В. Аргунова, Д. Левицкого, А. Венецианова, но, пожалуй, и на портретах западноевропейских мастеров кисти. Может быть, это - русские Джоконды?

⁶ цит. по Е.А. Андреева. Епархиальные женские училища в России //Педагогика, 1999. - № 3, с. 86

⁷ Там же. С. 86.

В течение четверти века, к 1868 году в России насчитывалось около 30 женских епархиальных училищ, действовавших в городах: Ярославль, Иркутск, Вильно, Могилёв, Минск, Волыnsk, Полоцк, Подольск, Астрахань, Ржев, Томск, Саратов, Калуга, Тамбов, Козельск, Кишинев, Курск, Тула, Вятка, Самара, Пермь, Пенза, Нижний Новгород, Елабуга и других. Географически представлены такие крупные районы России, как Поволжье, Урал, Сибирь, Центральная и Центрально-Черноземная Россия.

Какие же предметы изучались в женских епархиальных училищах? Курс обучения в них был шестилетний и делился на три двухгодичных класса. Преподавались: закон Божий, церковное пение, грамматика, русская и всеобщая история, русская география, арифметика, чистописание, рисование узоров для шитья, рукоделие, основы медицины, а позже - педагогика. Как видим, это были общеобразовательные и прикладные даш-шлины. Большое внимание уделялось внеклассному чтению, к числу "полезных" книг относились произведения А.Д. Кантемира, А.П. Сумарокова, В.А. Жуковского, Е.А. Баратынского, И.А. Крылова, А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголя, а также рассказы А. Мунт-Валцева о Дж. Вашингтоне, А. Линкольне, Б. ФранкLINE и др.; читались журналы: "Православное обозрение", "Русский паломник", "Церковный вестник", а также светские журналы: "Нива", "Русский вестник", "Русская старина", "Север". Книги для чтения отбирались с учетом одобрения их Святейшим Синодом. С женскими епархиальными училищами связана деятельность замечательных русских ученых и педагогов: Н.И. Флоринского, П. Сперанского, С. Покровского, К. Циолковского, А. Преображенского. Воспитанниц знакомили с деятельностью М.В. Ломоносова, с великими географическими открытиями Христофора Колумба, книгами о чудесах природы; широко практиковались экскурсии в разные города России. Весьма интересен такой факт: с 1895 года в епархиальных женских училищах вместо педагогики была введена дидактика, т.к. первая не достигала цели, поскольку лекции преподавателей нередко были насыщены философским знанием, теориями физиологии и гигиены, абстрактность которых была малодоступна ученицам. В дидактику же входило и учение о воспитании. Это было время нового расцвета - после К.Д. Ушинского - дидактической мысли в России благодаря трудам, прежде всего, П.Ф. Каптерева (в 1896 году была опубликована его фундаментальная работа "Дидактические очерки"), а также Л.Н. Толстого и других педагогов и просветителей. Преподавались также элементы психологии и методики обучения предметам. Таким образом, воспитанницы епархиальных училищ получали основательную педагогическую подготовку, благодаря которой

могли работать учительницами церковноприходских школ и быть весьма полезными в деле домашнего воспитания и образования. По религиозно-нравственному воспитанию и педагогической подготовке выпускницы епархиальных училищ занимали в России одно из первых мест. К сказанному следует добавить, что со временем женские епархиальные училища стали многословными: в них обучались дочери дворян, чиновников, мещан, купцов, военных крестьян. Вообще следует отметить стремление российской государственной системы к охвату образованием как можно большего числа граждан всех сословий, - ведь даже в первые гимназии на заре их становления - как исключительная мера - принимались дети солдат и крепостных крестьян. Таким образом, можно говорить о постепенности движения образования от элитарных групп населения к малоимущим сословиям, о его доступности, хотя и относительной, разным слоям населения России. Правда, это движение нельзя назвать равномерным и последовательным, - оно, скорее, осуществлялось толчками и, может быть, носило зигзагообразный характер, как и положено "в сумерках просвещения". Движителями образования выступали реформы, периодически появлявшиеся на его "горизонте", но судьба всех реформ образования в России постоянно носила половинчатый характер.

Со всей определенностью можно говорить о том, что немецкий образовательный стандарт не проник в систему епархиальных женских училищ - ни содержательно, ни идеологически, т.е. круг изучаемых дисциплин не являлся тем самым *trivium*-ом и *quadrivium*-ом, - тем более нравственно-поведенческие ценности не исповедовались с позиций немецкого *Ordnung*-а. Следовательно, можно предполагать, что по линии материнского влияния на подрастающее поколение приоритет был за отечественными, христианскими ценностями, и в плане нравственного воспитания Россия была матриархальным государством. На уровне семьи и семейного воспитания доминировали христианская мораль и христианские ценности; на уровне государственной идеологии - исповедовались каноны немецкого образовательного стандарта. Был ли между ними конфликт? Диалог? Консенсус? - как принято говорить сейчас. Специфика их взаимодействия может изучаться, вероятно, вполне самостоятельно. Носителями немецкого образовательного стандарта в России были чиновники, т.е. мужская часть населения, занимавшаяся государственными делами и получившая образование в гимназиях, лицеях, а затем в университетах. Поэтому можно говорить о немецком образовательном стандарте как составной части российского элитарного образования. Можно считать, что гимназии в России стабилизировались как общеобра-

В течение четверти века, к 1868 году в России насчитывалось около 30 женских епархиальных училищ, действовавших в городах: Ярославль, Иркутск, Вильно, Могилёв, Минск, Волынк, Полоцк, Подольск, Астрахань, Ржев, Томск, Саратов, Калуга, Тамбов, Козельск, Кишинев, Курск, Тула, Вятка, Самара, Пермь, Пенза, Нижний Новгород, Елабуга и других. Географически представлены такие крупные районы России, как Поволжье, Урал, Сибирь, Центральная и Центрально-Черноземная Россия.

Какие же предметы изучались в женских епархиальных училищах? Курс обучения в них был шестилетний и делился на три двухгодичных класса. Преподавались: закон Божий, церковное пение, грамматика, русская и всеобщая история, русская география, арифметика, чистописание, рисование узоров для шитья, рукоделие, основы медицины, а позже - педагогика. Как видим, это были общеобразовательные и прикладные дисциплины. Большое внимание уделялось внеклассному чтению, к числу "полезных" книг относились произведения А.Д. Кантемира, А.П. Сумарокова, В.А. Жуковского, Е.А. Баратынского, И.А. Крылова, А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголя, а также рассказы А. Мунт-Валцева о Дж. Вашингтоне, А. Линкольне, Б. ФранкLINE и др.; читались журналы: "Православное обозрение", "Русский паломник", "Церковный вестник", а также светские журналы: "Нива", "Русский вестник", "Русская старина", "Север". Книги для чтения отбирались с учетом одобрения их Святейшим Синодом. С женскими епархиальными училищами связана деятельность замечательных русских ученых и педагогов: Н.И. Флоринского, П. Сперанского, С. Покровского, К. Циолковского, А. Преображенского. Воспитанниц знакомили с деятельностью М.В. Ломоносова, с великими географическими открытиями Христофора Колумба, книгами о чудесах природы; широко практиковались экскурсии в разные города России. Весьма интересен такой факт: с 1895 года в епархиальных женских училищах вместо педагогики была введена дидактика, т.к. первая не достигала цели, поскольку лекции преподавателей нередко были насыщены философским знанием, теориями физиологии и гигиены, абстрактность которых была малодоступна ученицам. В дидактику же входило и учение о воспитании. Это было время нового расцвета - после К.Д. Ушинского - дидактической мысли в России благодаря трудам, прежде всего, П.Ф. Каптерева (в 1896 году была опубликована его фундаментальная работа "Дидактические очерки"), а также Л.Н. Толстого и других педагогов и просветителей. Преподавались также элементы психологии и методики обучения предметам. Таким образом, воспитанницы епархиальных училищ получали основательную педагогическую подготовку, благодаря которой

могли работать учительницами церковноприходских школ и быть весьма полезными в деле домашнего воспитания и образования. По религиозно-нравственному воспитанию и педагогической подготовке выпускницы епархиальных училищ занимали в России одно из первых мест. К сказанному следует добавить, что со временем женские епархиальные училища стали многословными: в них обучались дочери дворян, чиновников, мещан, купцов, военных крестьян. Вообще следует отметить стремление российской государственной системы к охвату образованием как можно большего числа граждан всех сословий, - ведь даже в первые гимназии на заре их становления - как исключительная мера - принимались дети солдат и крепостных крестьян. Таким образом, можно говорить о постепенности движения образования от элитарных групп населения к малоимущим сословиям, о его доступности, хотя и относительной, разным слоям населения России. Правда, это движение нельзя назвать равномерным и последовательным, - оно, скорее, осуществлялось толчками и, может быть, носило зигзагообразный характер, как и положено "в сумерках просвещения". Движителями образования выступали реформы, периодически появлявшиеся на его "горизонте", но судьба всех реформ образования в России постоянно носила половинчатый характер.

Со всей определенностью можно говорить о том, что немецкий образовательный стандарт не проник в систему епархиальных женских училищ - ни содержательно, ни идеологически, т.е. круг изучаемых дисциплин не являлся тем самым *trivium*-ом и *quadrivium*-ом, - тем более нравственно-поведенческие ценности не исповедовались с позиций немецкого *Ordnung*-а. Следовательно, можно предполагать, что по линии материнского влияния на подрастающее поколение приоритет был за отечественными, христианскими ценностями, и в плане нравственного воспитания Россия была матриархальным государством. На уровне семьи и семейного воспитания доминировали христианская мораль и христианские ценности; на уровне государственной идеологии - исповедовались каноны немецкого образовательного стандарта. Был ли между ними конфликт? Диалог? Консенсус? - как принято говорить сейчас. Специфика их взаимодействия может изучаться, вероятно, вполне самостоятельно. Носителями немецкого образовательного стандарта в России были чиновники, т.е. мужская часть населения, занимавшаяся государственными делами и получившая образование в гимназиях, лицеях, а затем в университетах. Поэтому можно говорить о немецком образовательном стандарте как составной части российского элитарного образования. Можно считать, что гимназии в России стабилизировались как общеобра-

зовательные учреждения, в которых закрепился немецкий стандарт образования в своеобразных российских условиях. Их своеобразие поддерживалось университетским образованием, в котором пульсировала противоречивая философская мысль, сочетающая в себе дух религиозности и свободолюбия, нравственной чистоты и самопознания, самоотречения и духовности, искавшая выход в "гуще жизни", а не в стенах университета. Наверное, поэтому в революционных событиях конца XIX - начала XX вв. студенты университетов нередко принимали самое активное участие: они искали ответы на извечные вопросы русской интеллигенции: "что делать?" и "кто виноват?". Показательным в этом отношении является образ Клим Самгина из произведения русского советского писателя А.М. Горького. Обратите внимание на динамику образованности в России: от недоросля Митрофана - к Климу Самгину - между ними дорога длиною в век - но какой век!

Клим Самгин - замечательный и многими любимый герой романа А.М. Горького "Жизнь Клим Самгина", - представитель молодой российской интеллигенции. В прошлом - гимназист, а ныне - студент Московского университета. Он - среди тех, кто возлагает надежды на нового царя - Николая II, взшедшего на престол в 1894 году, как на личность, а не только как на царствующую особу. Клим готов служить России и умом, и Делом: "Познание России - вот, главнейшая живая, наука", - считает он. Клим Самгин - противник бесплодного мудрствования, навязывания чужой воли и чужого знания: "Каждый пытается навязать тебе что-нибудь своё, чтоб ты стал похож на него и тем понятнее ему. А я - никому ничего не навязываю", - вот его кредо в отношениях с людьми, с человеком. Он мыслит себя и другого человека индивидуальностью, свободной от всякого насилия, - в этом он видит право каждого человека, свободного от чужой, навязанной воли. Как писал Н.А. Бердяев: "Всякая навязанная мне свобода есть, чертов соблазн".

Таким образом, гимназическое образование в России было той "высокой нотой", с которой новая - петровская - Россия начала преодолевать многовековые "сумерки просвещения". Этот путь она начала, осваивая высокие ценности Древней Греции и Рима (греческий язык и латынь), впоследствии осваивая немецкий стандарт образования (прусская гимназия), показав тем самым готовность к диалогу культур. Ценность российских гимназий в том, что они закрепили гимназические традиции, обогатили их русской культурой XVIII-XIX вв., получившей мировое звучание и признание, и тем самым позволили выделить как российский стандарт образования, оказавшийся востребованным через 100 лет, т.е. в настоящее время (1990-2000 гг.).

Глава 4. Разрушение гуманистических основ российской педагогики как начало дегуманитаризации школьного образования

Октябрьская революция 1917 года, которую нередко называют большевистским переворотом, среди первоочередных реформаторских актов провозгласила новые принципы образования и, прежде всего - школьного образования. Новая - советская - школа объявлялась светской, т.е. внесловной и внеконфессиональной. Новые принципы образования требовали и нового содержания образования, которое по Положению о единой, трудовой, политехнической школе (16 октября 1918 г.) должно было стать единым, общим, одинаковым для всех обучающихся.

Крах гуманистических основ прежней российской школы следует связывать с ликвидацией широкой сети подлинно вариативной образовательной системы, ориентированной на различные сословные группы населения России: на дворянство и аристократию, на помещиков, купцов, мещан, на рабочих, крестьян и духовенство и даже крепостных. Ликвидировалась ориентация на дифференциацию образования мальчиков и девочек, что привело к установке в обучении и воспитании в советской школе на некоего "среднего" ученика. Терялся ценностный смысл образования - оно сохранялось только как "процесс, результат, система". Обучение, являющееся лишь средством образования, стало главным в своем инструментально-функциональном значении и в этом смысле приобрело подчиненность идеологизированным канонам воспитания. Тем самым "снимались" культурно-исторический смысл и значение образования как индивидуальной и активной деятельности человека. По сути дела многообразие индивидуальных образовательных маршрутов учащихся заменялось едиными школьными программами, а индивидуальные достижения учащихся оценивались с позиций узко "отметочного" подхода. Пятибалльная, а по сути - четырехбалльная система оценок была единственной в оценке успехов учащихся. Личностная характеристика ученика не включала оценки его возможностей, интересов и способностей развивающего значения; она всего лишь фиксировала достигнутое не стимулируя личностного потенциала ученика. Существенно важное - воспитание девочки как будущей женщины, матери, а мальчики как мужчины, отца - фактически игнорировалось программами обучения и воспитания. Формировалась новая тенденция - воспитание некоего "среднего" ученика как советского гражданина, подчиненного интересам государства, но не общества. Самое главное - изыма-

лись наднационально-культурные корни воспитания. Система советского воспитания не учитывала ценностей и глубоких корней национальной культуры, традиций, обрядов, искусства, - тем более, что их выразители в немалой степени служила церковь, которая была радикально отделена не только от государства, но и от значимой части общества.

Как мы помним, первые документы об образовании в новом - советском - государстве отменяли разнообразие начальных и средних учебных заведений: лицеев, гимназий, частных пансионов, епархиальных, народных, частных училищ, церковных и церковно-приходских школ и других учебных заведений, сеть которых охватывала многосословную Россию, давая возможность практически каждому овладеть грамотой или её началами. В течение года (с октября 1917 г. по октябрь 1918 г.) школьная сеть России была успешно разрушена до основания, а затем... затем стали строить новую школу. Структурно первая советская школа напоминала гимназию прошлого века: она делилась на две ступени - с пятилетним (I ступень) и четырехлетним (II ступень) сроками обучения, с той разницей, что новая школа не могла обеспечить того высокого уровня образования, который был необходим для поступления в университет. Главной задачей советской школы стало устранение разрыва между теорией и практикой, подготовка знающих и активных строителей коммунистического общества. Основным принцип функционирования советской школы - "связь с культурными задачами строительства нового общества". Таким образом, первая школьная реформа в новой России носила крайне радикальный характер: она решительно прерывала связь времен и поколений. Обновление содержания образования коснулось прежде всего гуманитарных дисциплин: нужна была новая история, новая литература, новый родной язык, новое содержание занятий по пению - срочно осуществлялась переоценка ценностей не в пользу государства Российского.

В то же время первая школьная реформа решительно боролась с бессмысленной зубрежкой и требовала, чтобы каждый обучающийся обогащал свою память знанием всех тех богатств, которое выработало человечество, - однако при отсутствии новых учебных программ затруднительно, а практически невозможно было отобрать то содержание образования, которое могло примирить столь противоречивые идеологии как монархическая и коммунистическая - оси ценностей имели противоположную направленность.

Глобальной задачей российского образования в послеоктябрьский период стала задача ликвидации неграмотности значитель-

ной части населения. Под неграмотностью в данном случае следует понимать не столько процесс овладения началами грамоты, т.е. умениями читать, писать, считать, - сколько процесс овладения новой идеологией жизни, большевистскими принципами организации общественной и личной жизни, деятельности, общения. В чем дело? С одной стороны, Россию нельзя назвать страной неграмотных, т.к. почти в каждой семье читали Библию или евангелие, которые были настольными руководствами в каждодневной жизни, а с другой стороны ликвидация неграмотности действительно была задачей актуальной? Скорее всего, речь могла идти не столько об элементарной технике чтения, а о понимании новых текстов и их смыслов как принципов новой жизни, когда всё личное подчинялось общественному. "Единица - вздор, единица - ноль", - писал известный поэт (В.В. Маяковский), - и это стало социальной нормой нового Бытия. Но вернемся к образованию.

Как важнейшую особенность начального этапа развития советской школы следует отметить отсутствие школьного учебного плана как государственного нормативного документа, обязательного для всех школ. В 1918-1921 гг. процесс его формирования носил дискуссионный характер, - практически так было всегда, когда приходилось решать чему учить и как учить. Интересно, что, имея в виду глобальные задачи построения нового общества, которое по уровню развития (а, следовательно, и благосостояния) должно стоять выше, чем свергнутое (отвергнутое), Россия в своей образовательной политике делала шаг назад. В патриархальной России, достаточно распространенным типом учебного заведения была гимназия, готовившая к университету, в новой России основным типом учебного заведения стала общеобразовательная школа, весьма далекая от университетских идеалов.

Ярким показателем особенностей школы является содержание образования в ней зафиксированное в учебном плане. Поэтому рассмотрим учебные планы советской школы. Учебный план - важнейший нормативный документ школы, в котором концентрированно представлено содержание образования на уровне учебного предмета; в учебном плане сочетание учебных предметов, их почасовое распределение позволяет в значительной степени судить об общих идеях, философии и теории содержания образования; он прямым образом отражает реальные цели школы. Рассмотрим вопросы истории учебных планов в советской школе как выражение динамического характера содержания образования. Вопросы становления советской школы и педагогики рассматривали: А.М. Арсеньев, Р.Б. Вендровская, Н.К. Гончаров, М.Н. Колмакова, Т.Д. Корнейчик, Ф.Ф. Королев, Е.Н. Медын-

ский, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, Л.А. Степашко, М.Ф. Шабаева. Так, в первые годы становления советской школы (1917-1920 гг.) главной задачей стратегии образования и обучения было приведение в соответствие теории построения нового общества и школы. В наследство молодая советская республика получила от старой школы большое разнообразие её типов и видов, которое сохранялось до 1918 года. Положение о единой трудовой школе (16 октября 1918 г.) определяло её унифицированную форму - единую трудовую школу (вместо начальных, средних, повышенных и др.) с разделением на две ступени: с пятилетним (1 ступень) и четырехлетним (2 ступень) сроками обучения.

Как особенность данного этапа следует отметить отсутствие единого учебного плана, которые в условиях централизованного управления народным образованием во главе с Наркомпросом, должен был бы определить содержание образования в новой школе. Процесс формирования содержания образования носил дискуссионный характер, - практически так было всегда, когда обсуждался вопрос "чему учить?" и "как учить?".

В составлении учебных планов и программ Народный комиссариат просвещения предоставил инициативу и творчество самим местам (городам и областям) - тем самым определялись содержание образования, и организация учебно-воспитательного процесса в школах, - это вызвало невиданный педагогический подъем, творчество учителей и работников народного образования. Ф.Ф. Королев справедливо отмечает, что в этом была ошибочная тенденция Наркомпроса - не вмешиваться в творчество на местах, что породило "кустарничество" в деле создания нового содержания образования.

Однако в отдельных местностях - Воронеже, Костроме, Новониколаевске и некоторых других местах отделами народного образования создавались учебные документы на глубокой научной основе (1918, 1919 гг.). Так, если формула Наркомпроса в обучении была "изучать жизнь, а не русский язык и арифметику", - в некоторых программах была заложена идея обучения в соответствии с логикой науки и требованиями дидактики. Обеспечение учащихся систематическими знаниями ставилось в центр работы школы, и такие учебные планы и программы оказали большое влияние на организацию образования и обучения в других областях Советской России. В то время центром конструирования содержания школьного образования была идея "природа - труд - общество", и она нашла отражение в учебных планах многих российских школ. В то же время в первых документах о единой трудовой школе была заложена идея

вариативности учебных планов, программ, учебников в виде московского и петроградского вариантов.

В учебные планы других областей, например, в Воронеже, включались такие предметы, как гигиена, иностранные языки (I ступень), логика, психология, философия, иностранные языки (II ступень), выделялось специально время на "другие предметы" - по 1 часу в I ступени и по 2 часа - II ступени. Эти предметы могли бы соответствовать предметам по выбору, факультативам, курсам - в нашем современном понимании. В учебных планах Костромского губернского отдела находим такие дисциплины как декретоведение, история искусства, психология, гигиена - в целом можно говорить о гуманитарной направленности содержания образования 20-х годов, - объем предметов гуманитарного цикла (вместе с эстетическим) составлял от 51% до 53% учебного времени. Подчеркивая особенности подходов к конструированию содержания образования, в частности на уровне учебных планов, - следует отметить наличие двух альтернативных вариантов, о которых говорилось ранее. Особенности их заключаются в разной ориентации на понимание содержания школьного образования. Если московский вариант предусматривал общее направление учебной дисциплины в школе (родной язык, литература, история, математика и др.), то петроградский вариант предлагал более детальную разбивку учебных предметов по годам, часам в неделю, организации учебного года, а также - последовательность введения учебных предметов: первый год (родной язык, математика, рисование, ручной труд, пение); второй год (дополнительно вводилось естествознание); третий год (история и знакомство с географией). Существенным было и то, что московский вариант не допускал полифуркации в противовес петроградскому - практика же использовала тот и другой подход. Сторонники полифуркации правильно полагали, что "фуркация обеспечивает безболезненный переход из средней школы в высшую, формирует индивидуальные интересы учащихся и способствует сознательному выбору высшей школы. Фуркация помогает всестороннему развитию личности, она является известной базой и для подготовки учащихся к практической деятельности.⁸ Например, учебный план II ступени подразделялся, начиная с 3 класса на циклы III классы и циклы IV класса, в которых и была заложена фуркация в виде направлений: а) гуманитарного, б) естественно-математического, в) технического.

Не останавливаясь на вопросе о методиках преподавания различных дисциплин по отдельным предметам, отметим, что в фев-

⁸ Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы педагогики. М., 1961. С. 170.

рале - марте 1920 г. отдел единой трудовой школы Наркомпроса сформулировал исходные положения к составлению учебных планов и программ, особенностью которых была вариативность: а) в учебных планах выделялись часы минимума и максимума на изучение отдельных предметов, б) в учебных программах отмечалась их примерность и минимальность, возможность нескольких программ по одному и тому же предмету, предполагалось повышение объема и уровня образования по решающим циклам наук (о природе, обществе, технике) в сравнении с дореволюционной гимназией, реальным и коммерческими училищами. Хотя и были опущены некоторые важные предметы (по различным причинам): чистописание, законоведение, однако должное место занимали: искусство, история культуры, психология, гигиена и некоторые другие. В истории развития учебных планов следует отметить 1927 год, когда был разработан учебный план как государственный учебный документ, обязательный для всех школ. Его отличие от учебного плана 1920 г. заключалось в том, что первый был обязательным, а второй - примерным, ориентировочным. Другой особенностью учебного плана 1927 г. являлось смещение акцентов с гуманитарных дисциплин на естественнонаучные и технические. Этому было свое обоснование. Н.К. Крупская считала естествознание опорой антирелигиозного воспитания учащихся, а Н.М. Покровский указывал на то, что "школьный" марксизм должен начинаться с естествознания.

В этой дискуссии был отдан приоритет естественнонаучным дисциплинам перед гуманитарными, что нашло отражение в комплексных программах ГУСа 1923-1925 гг., основу которых составляла трудовая деятельность людей, а в понимании развития общества утвердился классовый подход.

Начавшиеся дегуманизация и дегуманитаризация содержания образования обнаруживаются уже в количестве часов, отводимых на гуманитарные предметы (1190 час.) и естественно-математические (1598 час). Даже с учетом предметов изобразительного искусства, пения, музыки, ритмики (374 часа), гуманитарно-эстетический компонент как общеразвивающий начинает "западать".

К этому следует добавить значительное число часов, отводимых на труд (306 часов), - в этих условиях гуманитарно-эстетический цикл составил 457 часов учебного времени.

Уже нет предметов, связанных с человеком и человеческим познанием (логика, психология, философия), сокращается с 5 и 4 часов количество часов в неделю иностранного языка - до 3 часов в неделю.

Однако уже в 1929 году потребовалось изменением учебного плана в связи с введением 10-летнего срока обучения вместо 9-летнего, в котором учитывался резерв учебного времени в зависимости от уклона школы на труд, изобразительного искусства и другие дисциплины.

Соотношение гуманитарных и естественно-математических дисциплин было 64 часа и 71 час в классах с 5 по 10-й (при этом сокращалось количество часов, отводимых на иностранный язык (до 2-4 часов в неделю), наибольшее число часов отводилось обществуведению - 923 часа).

Дегуманитаризация содержания школьного образования осуществлялась по следующим направлениям: идеологизация гуманитарных дисциплин, функционализация в изучении предметов естественно-математического цикла, такие предметы, как русский язык, иностранные языки, предметы эстетического цикла испытывали двойное влияние этих факторов.

Дальнейшая работа по совершенствованию учебных планов (и, соответственно, программ) носила динамический, хотя и экстенсивный характер: сокращалось количество часов, отводимых на одни предметы (например, на труд - с 3 часов до 1 часа), увеличивалось количество часов на другие предметы (русский язык, литература, иностранный язык), вводились новые учебные предметы: астрономия (1932 г.), история ВКП(б), гражданская история, военное дело (1934 г.); отдельные предметы "передвигались": изучение физики было сдвинуто с 5 в 6 класс, в результате чего создавалась возможность подкрепления его математикой; изучение астрономии "передвигалось" из 8 класса в 9-й; курс химии и пропедевтического назначения становился систематическим и его усвоение подкреплялось более основательной физико-математической подготовкой учащихся, - это создавало определенные возможности для формирования межпредметных знаний. Негативным моментом в совершенствовании учебных планов 1932-1934 гг. было постепенное наращивание числа учебных предметов (до 20), что приводило к перегрузке учащихся. В то же время необходимо отметить огромное достижение советской школы: завершение всеобщего начального образования (1934 г.).

Великая Отечественная война повернула мирные инициативы школьного образования в военное русло, однако, не заставила школу остановить свою деятельность. В эти годы отечественная школа зафиксировала ещё одно достижение среди других: после введения всеобщего начального образования, школы-десятилетки, в 1943 году было введено всеобщее семилетнее образование.

В последние годы войны (1945 г.) сессия АПН РСФСР констатировала определенные достижения в разработке учеными теории содержания образования на уровне совершенствования учебных планов, программ, учебников. Уже в 1946/47 учебном году в связи с изменением характера допризывной подготовки юношей были внесены изменения в учебный план, - в основном эти изменения касались изучения родного и иностранного языков, литературы, физкультуры - по ним увеличивалось общее количество часов.

Интересными представляются изменения в учебном плане 1946/47 года (тоже пример "возвратной модернизации" в содержании образования): в учебные планы школ снова вводилось изучение таких важных развивающих предметов, как логика (9 кл., 2 часа) и психология (10 кл., 2 часа) - в неделю. В середине 50-х годов эти предметы были исключены из учебных планов школ (в 1955 г. отменено преподавание логики, а в 1958 г. - преподавание психологии). Но и 10 лет логико-психологической подготовки учащихся для многих из них дало большой развивающий эффект.

Для школы 50-х годов, начиная с 1952 г., характерным является усиление политехнической подготовки школьников в целях дальнейшего повышения социалистического воспитательного значения общеобразовательной школы и обеспечения учащихся, заканчивающих среднюю школу, условий для свободного выбора профессии. Осуществление этой задачи потребовало усовершенствования учебных планов и программ, которые должны были обеспечить политехническую направленность обучения. Политехническое образование и трудовое обучение осуществлялись в процессе изучения основ наук, а также путем введения новых учебных предметов и видов работ (ручной труд в I-IV классах; практикумы по сельскому хозяйству, электротехнике, машиноведению в VIII-X классах; практические работы на пришкольном участке и в учебных мастерских - VI-VII классы); экскурсии (188 часов). Общий объем политехнического направления (труд, практические занятия) составил более 500 часов. Таким образом, можно говорить об усилении реального образования в советской школе.

Говоря о политехнизме как составной части учебного плана содержания образования в советской школе, мы не просто подчеркиваем исторический спектр его развития и развития школы. Этим нововведением можно иллюстрировать расширение функций - образования и содержания школьного образования. Учащиеся не только получили профессиональную ориентацию среди значительно большего числа профессий, чем это было в 20-30-е годы, - они получили допрофессиональную подготовку по ряду профес-

сий в области сельского хозяйства, техники, в области прикладной математики и общих технических дисциплин, чему способствовало существенно улучшенное естественно-математическое образование в школах: ко времени запуска первого искусственного спутника Земли наша страна занимала 2-3 место в мире по уровню образованности населения (Искаков Б.И., 1988 г.). В этом далеко не последнюю роль играла школа. Классицизм образования, связанный, прежде всего с фундаментальностью изучения гуманитарных дисциплин, уступил место основательности реальной подготовки (практико-производственной подготовке) школьников.

Доказательство высокой эффективности советской школы 1921-1941 гг. приводит Искаков Б.И., показывая, что динамика среднего уровня образования (СУО) населения в СССР была вдвое выше, чем в самых развитых странах мира: "По мировой статистике, самые динамичные страны поднимали СУО примерно на 1 класс за 10 лет, т.е. по 0,1 класса в год. Мы же на стадии раннего социализма поднимали СУО ... на 1 класс за 5 лет, т.е. по 0,2 класса в год" (Искаков Б.И., 1988 г.). Продолжая свои рассуждения о динамике СУО в нашей стране, Б.И. Искаков отмечает, что "наш народ до войны буквально бежал 1 - ступень обучения, в "режиме бега почти завершил начальное образование. В Великой Отечественной войне доблестные советские "4-классники" победили фашистскую Германию. После войны динамика СУО оставалась столь же высокой. Первую в мире АЭС создали советские "5-классники". Наши "6-классники" запустили первый в мире спутник... Перестройку мы начали, будучи "10-классниками" (Искаков Б.И., там же). Далее динамика СУО снижается: "В 50-е годы мы поднимали СУО на 1 класс за 5 лет, в 60-е годы - за 7, а в 70-е годы - за 11" - отмечается в работе (Искаков Б.И.). Таким образом, интересным является факт продолжения высоких академических традиций в школьном советском образовании до 60-х гг. нашего времени. Нередко советскую школу этого времени ее ученики отождествляют с гимназией, т.е. школой, где на высоком академическом уровне велось преподавание всех дисциплин.

С целью преодоления наметившегося отставания в образовании проводится линия на содержательное обновление школы, что проявлялось и в подборе учебных предметов, их ориентации на связь с жизнью - в широком смысле слова, на расширение возможностей ученика включиться в жизнь. Однако анализ динамичности учебных планов в советской школе интересен не тем, что дает возможность ответить на вопросы: "Почему возникла необходимость в гуманизации и гуманитаризации школьного образования?", "каковы пути и причины, приведшие к дегуманитар-

знании школьного образования?", "в чем принципиальное отличие (и новизна) современных учебных планов от имевшихся в отечественной школе?". Для этой цели проведем сравнительный анализ часов учебных планов по гуманитарному, естественно-математическому и другим циклам учебных предметов.

Используем для этой цели обобщенный вариант учебных планов средней школе 1949/50 учебного года, 1967/68 учебного года, 1980/81 учебного года, 1985/86 учебного года, экспериментальный учебный план 1987 г. Их анализ показал следующее распределение учебных предметов (таблица).

Табл. 2

Учебные предметы (час.)	Учебные годы					1987 Эксп.
	1949/50	1967/68	1980/81	1985/86	1986/87	
Гуманитарный	145	109	109	129	122	120
Цикл	92	71	72	80	84	76
Из них:	Русский язык и литература					
Естественно-математический цикл	123	114	112	114	114	106
Эстетический цикл	10	13	13	16	14	18
Труд	-	20	24	28	28	32
Физкультура, НВП (начальная)	18	20	24	26	26	26
Общ. кол-во часов	296	276	282	313	304	302

Проанализируем приведенные данные. Если за точку отсчета принять учебный план 1949/50 учебного года и проследить динамику часов, отводимых на гуманитарные предметы, то можно отметить следующую тенденцию:

- сокращение удельного веса часов, отводимых на гуманитарные предметы, которые обладают развивающим потенциалом (так, на гуманитарные предметы в учебном плане 1949/50 учебного года отводилось примерно 50 %, из общего числа часов на русский язык и литературу отводилось 92 часа, 22 часа - иностранный язык, кроме того, изучались такие предметы, как логика (IX класс), психология (X класс), а в начальной школе (I-III классы) были уроки чистописания - предмета, имеющего большое значение не только для развития грамотности учащихся, но и эстетического отношения к учебе;

- к 1967/68 учебному году произошло резкое сокращение числа часов, отводимых на гуманитарные предметы (109 из 276, что

составило 39,5%); на изучение русского языка и литературы приходилось 71 час, а на иностранный язык - 16 часов; логика, психология и чистописание были изъяты из учебного плана - надо ли объяснять пагубность этого усовершенствования?;

- к 1980/81 учебному году доля гуманитарных предметов еще более уменьшается за счет снятия 2-х часов с иностранного языка.

Именно в 80-е годы началась вторая волна школьных реформ за рубежом (Япония, США, Франция и др.). Одним из результатов её стала стабилизация гуманитарных предметов: не менее 51% от всех изучаемых дисциплин. Кризис гуманитарного образования в советской школе отчетливо обозначился к 1984 году, но внезапное реформирование школы не решило проблемы содержания образования. Число предметов возросло до 23 (против 16 в 1949/50 уч.г.) за счет введения таких дисциплин, как ознакомление с окружающим миром, этика и психология семейной жизни, информатика и вычислительная техника, основы производства и выбор профессии, - однако проблемы образования в виде "болевых точек" этико-эстетического, языкового содержания оставались неразрешенными. Здесь видится целый комплекс причин. Отчетливо прослеживались такие факторы, как: методологическая и методическая неподготовленность педагогических кадров к преподаванию новых предметов, отсутствие необходимых учебников, учебных пособий, специальной литературы для учителей, современных методик преподавания, слабая материальная база школ и некоторые другие.

Соотношение же предметов разных циклов оказалось далеким от гармонии (см. "Цели воспитания: "всестороннее гармоничное развитие личности"): предметы гуманитарного цикла составили 40,3% учебного времени; естественно-математического - 36,6%, трудового обучения - 9,2%, физического плюс военная подготовка - 8,6%, эстетического - 5,3%. (Ср.: в учебном плане 1967/68 г.: гуманитарные - 39,5%, естественно-математические - 41,3%, физическая культура - 7,2%, трудовое обучение - 9,2%, эстетический цикл - 4,7%). Итак, налицо следующие особенности развития учебного плана как документа, иллюстрирующего динамику содержания школьного образования за семидесятилетие советской школы (1917 - 1987 гг., т.е. накануне коренного поворота к гуманизации, гуманитаризации и демократизации образования в советской школе):

1. Отечественная школа в начале своего становления имела предпосылки для развития её как многопрофильного учебного заведения - в качестве важнейшей из них являлась полифуркация содержания образования в ступени, а также разнообразие сред-

них учебных заведений (1918 - 1927 гг.) - это не мешало развиваться ей как единой трудовой школе.

2. Полифуркация школ давала возможность развитию педагогического творчества на местах, однако в условиях невмешательства Наркомпроса в дела местных органов образования, процесс мог стать стихийным и неуправляемым; в то же время невысокий уровень профессионально-педагогической подготовки массовых учительских кадров приводил зачастую к "кустарничеству" в конструировании содержания школьного образования. Следует отметить, как факт большой научно-практической значимости то, что в отдельных местностях был взят верный курс на понимание содержания образования как отражения основ наук, необходимость сочетания их с требованиями дидактики, ориентация на развитие способностей учащихся.

3. В дальнейшем единство школы заменяется школьным единообразием, что фиксировалось и учебными планами, программами Наркомпроса - это привело к созданию жестко унифицированной школьной модели с централизованным управлением и ограниченными возможностями педагогического творчества на местах.

4. Этот период отмечен высокими образовательными достижениями, особенно в области науки и техники (до 60-х годов), а затем постепенным снижением и последующим отставанием уровня СУО, и противоречиями, особенно в нравственно-эстетической, гуманитарной и гуманистической областях жизни и деятельности человека, отразившихся в широкой сфере отношений (к труду, к людям, к себе, к образованию).

5. К 80-м годам экстенсивный путь развития школы и формирования содержания школьного образования исчерпал себя и стал тормозом в развитии школы, общества и личности.

Отчетливо обозначилась потребность общества и школы в педагогических инновациях на уровне философии образования, новой теории содержания образования, а также эффективных технологий обучения. Итак, 70 лет развития советской школы свидетельствуют как об определенных ее достижениях в области образования, так и сумеречных блужданиях. Причину этого, вероятно, следует усматривать в недифференцированности целей образования применительно к школьному обучению. Неясность, нечеткость, бесструктурность целей образования в силу их глобальности и масштабности, несоотнесенность возможностей их достижения со средствами и условиями реализации конкретных задач, обезличенность программ обучения, игнорирование международного опыта образования, усугубляли "сумерки" российской школы, несмотря на её отдельные выдающиеся достижения.

Глава 5. "Возвратная модернизация" в российском образовании. Профилизация обучения

Современным учебным планам предшествовали публикации, освещавшие обращение школьной практики к педагогике сотрудничества Всесоюзный съезд учителей (1988 г., декабрь), дискуссия в печати деятелей науки, культуры, образования, учителей и общественности, а также информация Учебно-методического управления общего среднего образования СССР "О базисном учебном плане" (Учительская газета, 1989, 28 декабря), - на ней мы и остановимся. Отметим, что эти явления отражали глубокие социально-экономические, социокультурные движения, изменения в психологии и настроениях людей, потребность в динамических преобразованиях - необходимо было открыть каналы в эру интеллектуализации, информации, компьютерной культуры в направлении гуманистических ценностей.

Все эти тенденции ставили образование, школу и педагогическую науку перед необходимостью обновления содержания образования. В материалах Гособразования СССР "О базисном учебном плане" отмечалось, что развитие науки, смена образовательных, нравственных, идеологических приоритетов, углубление представлений о механизме воспитания и овладения знаниями неизбежно и закономерно приводят к пересмотру учебных планов с целью приведения их в соответствие с требованиями времени. Принципиально новый подход к формированию учебных планов заключался в возможности органического сочетания интересов общества и государства, культурно-национальных запросов, образовательных потребностей личности. Основополагающими стали идеи: гуманизация обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, глубокая гуманитаризация содержания образования.

Структурно проект базисного плана строится на выделении в соответствии с уровнями управления народным образованием трех компонентов общего среднего образования: союзно-республиканского, республиканского, "школьного". По определению, данному в проекте, "союзно-республиканский компонент - несущий элемент конструкции базисного плана... Его задача - обеспечить эквивалентность уровня образования (и соответствующих документов) в разных регионах страны, его соответствие аналогичному уровню в развитых странах". Можно говорить о том, что этим закладывалась основа базового уровня современного учебного плана школ Российской Федерации, - то, что формирует общую и функциональную грамотность учащихся. В его содержание включалось: русский

язык, литература народов СССР, математика, естествознание, обществознание (всего 137 часов).

Республиканский компонент "включает в себя содержание образования, непосредственно связанное с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами (родной язык и литература, иностранный язык, история и география республики, музыка и изобразительное искусство, трудовая, физическая, начальная военная подготовка и т.п.). Его выделение поможет освоению школьниками национальной культуры в диалектическом единстве с общечеловеческой культурой", - отмечалось в проекте. Эта позиция была сохранена в идеологии Базового учебного плана общеобразовательной школы российской Федерации. В сочетании с профильностью обучения, - также заложенном и цитируемом источнике - предметы республиканского, а ныне регионального компонента, позволяют реализовать предметно-вариативный компонент учебного плана школы. Республиканскому компоненту отводилось 195 часов учебного времени.

Выделение школьного компонента содержания образования, куда входили бы курсы по выбору, профильное обучение, факультативы (общий объем - 56 часов) было направлено на "максимальную адаптацию содержания образования к конкретным особенностям региона и школы: социальной инфраструктуре и рынку труда, кадровой и материально-технической базе школы, специфике её коллектива и т.д.". Такая структура учебного плана давала значительные преимущества школе:

- обеспечивала гибкую структуру учебного плана с учетом школьных и местных условий, формируя вид новой школы;
- исключала прежний подход к централизованному определению унифицированной и жестко детерминированной предметной структуры образования;
- давала возможность дифференциации обучения школьников с различными склонностями, интересами и способностями в обязательной подготовке, которая складывалась из профильного обучения (старшие классы) и курсов по выбору, что позволяло реализовать личностно-предметную часть содержания школьного образования, - в целом же осуществление обучения по трехкомпонентному учебному плану давало возможность строить индивидуальную образовательную программу;
- открывала возможность для творческого развития каждого учителя, ученика, давала простор школьному авторству.

Многие идеи проекта базисного учебного плана нашли отражение в действующих планах (классы и курсы выравнивания, коррекции, интегративные курсы и факультативы и др.).

Определенно можно говорить о том, что гуманитаризация образования, заявленная в проекте Базисного учебного плана, была широко использована общеобразовательными школами, многие из которых были преобразованы в гимназии (общего типа, гуманитарная, классическая, педагогическая, физико-математическая, техническая, социальная, экономическая, с углубленным изучением иностранных языков, глобального образования, естественно-математическая, многопрофильная, гуманитарно-эстетической направленности и другие). В понимании содержания образования наметилась социокультурная ориентация.

В конце 80-х начале 90-х годов стала очень быстро расти сеть учебных заведений, получивших обобщенное название альтернативных (общеобразовательных) школ. Распадалось бывшее единоеобразие школ, несмотря на существование "нетрадиционных" учебных заведений: спецшкол, школ с профильными классами и др. (Название "альтернативные" сложилось стихийно, но не взаимоисключающие, а как "другой вариант" учебного заведения).

Кроме гимназий и лицеев (физико-математических, технических, бизнес-лицеев, энергетического профиля, смешанного типа - гуманитарно-технического) стремительно выросла сеть авторских школ (самореализация личности, свободного развития личности, полигуманитарная школа, эстетического цикла "Гармония", школа здоровья, америкорусская культурологическая школа и другие; появились и получили развитие школы-комплексы, школы-центры, профильные школы (с педагогическими классами, экологического, экономического, эстетического, технического, военного профилей и др.). Получили развитие общественно-государственные и частные учебные заведения, национальные школы (следовательно, славянская, восточных языков и др.).

Пример "возвратной модернизации" образовательных учреждений охватил в наибольшей степени крупные города (Москва, Санкт-Петербург, Рига, Южно-Сахалинск, Волгоград, Новосибирск, Самара и др.), однако постепенно стал характерным и для многих других местностей. Новые типы учебных заведений потребовали принципиально новых планов. В 1993 году Министерством образования Российской Федерации был определен Базисный учебный план общеобразовательных учреждений. В его структуре определены три цикла образовательных областей, включающие: русский язык как государственный, языки и литературу, искусство, общественные дисциплины, математику, физ-

культуру, технологии (I цикл), обязательные занятия, занятия по выбору (II цикл) и факультативные, индивидуальные и групповые занятия (III цикл).

Эти циклы можно рассматривать как три компонента: базово-инвариантный, предметно-вариативный и вариативно-личностный. Его главным достоинством является возможность гибкого и разнообразного насыщения образовательных областей различными учебными предметами, соответствующими региональным интересам и интересам учащихся на основе сочетания инвариантности, вариативности и дополнительного образования. Это, в свою очередь, позволяет максимально полно учитывать интересы региона, местности, населения (учащихся и родителей).

Последний момент особенно важен для понимания обновления функций школы, которая имеет возможность расширить спектр своих образовательных услуг и тем самым превращается из учреждения педагогического в социально-педагогическое.

В комментарии к Базисному учебному плану определяется и набор учебных предметов, которые может выбрать общеобразовательная школа, - эта сфера значительно расширена и гуманитаризована: такие предметы, как ИЗО, МХК, история Отечества, человек и общество, право, основы современной цивилизации, современный мир, гражданское ведение, политология, социальная география мира, экономика, социология, логика, статистика, ритмика, основы безопасности жизнедеятельности. Предусмотрено также включение интегрированных курсов. Таким образом, уже нельзя говорить о содержательном однообразии учебного плана, но, с другой стороны, инвариантная часть учебного плана позволяет формировать базовый общеобразовательный стандарт для всех учащихся.

Как принципиально существенное в Базисном учебном плане следует отметить высокую степень не только содержательной вариативности (региональный и школьный компоненты), но и подвижности содержания Базисного учебного плана, благодаря чему стала возможной организация профильных и многопрофильных школ, а также гимназий, лицеев - с их образовательно-воспитательными возможностями. Таким образом, структура и содержание современного учебного плана действительно ориентированы "на формирование личностных качеств обучающихся в соответствии с общечеловеческими идеалами и культурными традициями", - как отмечается в пояснительной записке к Базисному учебному плану.

Таким образом, в современном учебном плане реализована идея взаимосвязи общего, особенного, частного. В качестве об-

щего выступает инвариантный компонент, в качестве особенно-го - вариативный, т.е. региональный и школьный компоненты учебного плана.

Определенно: в новой российской школе появилось новое содержание образования, однако в значительной степени ей присуще и старое, традиционное, а именно: классно-урочная система, в которой главной формой организации обучения является урок. И хотя новые технологии обучения все шире используются в школьной практике, способ обучения в виде доминанты транслирующей функции учителя, фронтальных форм организации познавательной деятельности учащихся преобладают в классе.

Принципиально новым в современном обучении является ориентация на развитие и самопознание учащихся. Достижение этой цели связано с использованием информационной новизны: новых источников информации в учебном процессе, эвристическими методами их освоения, расширением партнерских отношений между учащимися в процессе обучения, сотрудничеством. Ученик из слушателя постепенно превращается в творца своих способностей и дарований; позиция учителя также меняется: из транслятора учебной информации он всё более превращается в организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Таким образом, в центре обучения неизбежно оказывается проблема развития интеллекта и творческих способностей учеников; в образовательном процессе ученики открывают новые смыслы и осваивают гуманистические ценности, среди которых важное место занимает способность думать, размышлять, ответственно принимать решения. В школах ещё сохраняется авторитаризм (увы! - как условие изолированности человека, а это может случиться и с учителем), однако монолог уступает место диалогу и взаимопониманию, - и эти человеческие ценности - лучшая дань "теням прошлого", тому, что творило высокую миссию российских школ, гимназий и лицеев.

Новая реформа школы, связанная с переходом её на профильное обучение, открывает перспективы адекватной социализации личности ребенка, но, вероятно, появятся и новые проблемы, - ведь потребуются новые учебные планы, программы и учебники. Российской школе предстоит трудный путь: обеспечить массовость образования и индивидуальный образовательный маршрут каждому ученику в соответствии с его склонностями, способностями, и возможностями с тем, чтобы каждый ученик нашел свое место в жизни, в профессии, среди людей.

Несмотря на позитивные изменения в школьном образовании в виде ориентации на гуманизацию и гуманитаризацию этой сферы

деятельности общества и школы, на индивидуализацию и дифференциацию обучения, в образовании есть ещё немало нерешенных проблем, в основе которых сохраняются "тени" недавнего прошлого. Одной из актуальных проблем является проблема, связанная с подходами к конструированию школьных образовательных стандартов. В решении этой проблемы обозначились два направления: московский (федеральный) и петербургский (региональный). Первый подход, который можно назвать мировоззренческим, поскольку он ориентирует школьников на усвоение ведущих идей образовательных областей (обществознание, математика, философия, естествознание, искусство и др.), неизбежно приводит к перегрузке учащихся в силу неопределенности необходимого для стандартов объема знаний изменений и навыков, т.е. объема типовых задач и проблем. Однако, усвоение ведущих идей, лежащих в основе картины мира, неизбежно ставит ученика перед проблемой ценностного выбора, который не может быть ни стандартным, ни стандартизированным, поскольку картина мира индивидуальна и динамична. Это открытый контекст. В этом случае задача школы, скорее всего, в том, чтобы научить школьников строить индивидуальную картину мира, - что неизбежно приводит к необходимости: 1) ограничить объем знаний (понятий, явлений, законов, теорий и фактов) и 2) научить школьников универсальным, познавательным и практическим умениям. К числу первых следует отнести наиболее общие методические умения, это: описание, объяснение и прогнозирование, - однако это требование к образовательным стандартам не сформулировано как необходимое условие. Что касается универсальных учебных умений, к которым следует отнести разработанные в дидактике общие учебные умения, то в школе им обучают весьма бессистемно. В то же время в практике обучения стал всё шире использоваться такой метод, как тестирование, который не может служить надежным для определения степени сформированности у ученика картины мира как ценности, - ведь задачи тестирования связаны всего лишь с проверкой правильности знаний (а не эмоционально-ценностного отношения к ним). Иначе говоря, современные средства диагностируют уровень обученности, но не образованности, хотя стандарты называются образовательными.

Одно из главных направлений в разработке стандартов должно быть связано с конструированием типологии задач и проблем, т.е. некоторой вариативной системы, которая может быть решена путем выделения, выбора конкретного теоретического или прикладного знания, но для этого следует отобрать необходимый объем самих теоретических и прикладных знаний. Обилие учебников не облегчает, а, напротив, затрудняет решение этой задачи,

и это обилие свидетельствует, скорее, об отсутствии единого подхода к составлению учебников с позиций ориентации их на образовательный стандарт, поскольку не выработана методология конструирования образовательных стандартов. Думается, что в условиях перехода школы на профильное обучение столь широкий подход к образовательным стандартам, как мировоззренческий, ориентированный на усвоение ведущих идей образовательных областей, приведет к значительной перегрузке школьников, - ведь в них фактически излагается содержание учебных программ.

Петербургский вариант образовательных стандартов характеризуется ориентацией на разработки ЮНЕСКО- В качестве образовательных стандартов предложены следующие уровни образованности: элементарная грамотность (начальная школа), функциональная грамотность (основная школа), социальная компетентность (старшая школа). Совокупность образовательных стандартов петербургской школы нацелена на обеспечение личностной и профессиональной самореализации учащихся, на их социальную адаптацию. И поскольку школьное образование закладывает фундамент будущего в жизни человека, можно говорить о том, что образовательные стандарты петербургской школы ориентированы на обеспечение развития учащихся и в последующей их деятельности. Например, уровень элементарной грамотности включает: сформированность умений устной и письменной речи, счета, социального взаимодействия, способностью использовать основные способы познавательной деятельности (чтение, письмо, счет, компьютерную грамотность как язык) для достижения ближайших целей своей деятельности. Уровень функциональной грамотности предполагает умение решать стандартные задачи, встречающиеся в повседневной жизни, на основе прикладных знаний. Особенностью содержания социальной компетентности как уровня образованности является умение использовать знания, умения, материальные и духовные ценности в сфере теоретической деятельности. Соглашаясь в принципе с социокультурным подходом к характеристике уровней образованности, принятых в петербургской школе, полагаем, что понятие компетентности использовано в данном случае не совсем корректно, поскольку оно характеризует профессиональную деятельность человека и поэтому вряд ли может быть использовано применительно к общеобразовательной школе. Однако в целом, на наш взгляд, петербургские стандарты в большей степени отражают модель содержания образования, как интегративную систему, охватывая его содержательно-деятельностный и ценностный аспекты, и, следовательно, предоставляют ученику

более широкое поле для самоидентификации, т.е. для самопознания, самоактуализации и самоопределения.

В условиях вариативности образовательной системы должны быть переменными и образовательные стандарты. Гимназический образовательный стандарт должен отличаться от стандартов и общеобразовательной школы, и, например, лицей, и их разработка является проблемой уже в настоящее время.

В основу разработки образовательных стандартов должны быть положены методологические основания. В свете изложенного достаточно определенно методологически выглядят требования к образовательному стандарту общего среднего образования. В нем, как в информации, имеющей общее социально адекватное значение для всех учащихся-выпускников школы (или другого образовательного института), состоит личностный смысл начального самоопределения и самоидентификации человека в обществе.

В основе модели образовательного стандарта должны находиться: 1) цель как результат обучения; 2) научная картина мира как осмысленная целостность; 3) универсальные умения характеризующие сущность и проявления общих учебных и практических умений, чтобы уметь описывать, объяснять и прогнозировать; 4) пользуясь родным языком и языком соответствующей науки. Овладение образовательным стандартом означает соответствие полученных всеми - учащимися одного выпуска знаний определенному "целостно-смысловому полю" (содержанию, информации), в котором формируется поколение людей.

Однако и сам образовательный стандарт (либо совокупность образовательных стандартов по разным предметам, изучаемым в школе) должен предоставлять возможность проверки своим содержанием:

- научной картиной мира;
- быть ориентирован на обязательность использования универсальных умений, характеризующих уровень сформированности интеллектуально-познавательных способностей у учащихся (описывать, объяснять, прогнозировать);
- быть изложен в соответствии с логико-информационными критериями, т.е. ясно, точно, последовательно, доказательно.

В этом плане можно определенно говорить о том, что и сам образовательный стандарт является моделью содержания образования, которая выполняет и методологическую функцию по отношению к информации, составляющей содержание социокультурного опыта подлежащего освоению в процессе школьного обучения. В соответствии с образовательным стандартом как ин-

вариантом содержания школьного образования должны разрабатываться: учебный план, определяющий набор образовательных областей и учебных предметов в них, содержание учебных программ и учебников, а также осуществляться его реализации в учебном процессе и процедура обратной связи в обучении (контроль знаний, навыков и умений у учащихся). В этом состоит сущность образовательного стандарта.

В основе конструирования модели образовательного стандарта должны быть: 1) цель как результат обучения, 2) научная картина мира как осмысленная целостность, 3) универсальные умения, характеризующие сущность интеллектуально-познавательных способностей, т.е. умения описывать, объяснять и прогнозировать, 4) владение языком науки в соответствии с логико-информационными критериями ясности, точности, последовательности и доказательности. Однако и сам образовательный стандарт (либо совокупность образовательных стандартов по разным школьным предметам) должен:

- предоставлять возможность проверки своим содержанием научной картины мира;
- быть ориентирован на обязательность использования универсальных умений - описания, объяснения, прогнозирования как интеллектуально-познавательных способностей;
- быть изложен в соответствии с логико-информационными критериями, т.е. ясно, точно, последовательно и доказательно.

Следует подчеркнуть, что образовательный стандарт должен выстраиваться в отношении теоретической дидактической модели содержания образования и, прежде всего, модели состава содержания образования.

Образовательный стандарт должен охватывать базовую часть учебного плана. Поскольку каждый тип образовательного учреждения (школа, гимназия или лицей) должен иметь свой вид учебного плана, в котором базовые части должны иметь отличия, то и образовательные стандарты для данных типов образовательных учреждений должны содержательно отличаться. Однако требования к их конструированию должны быть общими с точки зрения методологии их создания. И всё-таки исходную, базовую функцию образовательных стандартов должен составлять образовательный стандарт общеобразовательной школы как самой массовой, государственной школы, отражающий интересы и возможности общества. В их составлении не должно быть произвола как "тени прошлого", что с необходимостью диктует соблюдение условий научной обоснованности, системности и детерминированности образовательных стандартов.

Табл. 3.

Социокультурный механизм самоидентификации личности посредством освоения содержания образования

Содержание Trivium' a Quadrivium' a как основы немецкого образовательного стандарта	Основания отбора содержания		Универсальность образования в принципах немецкого образовательного стандарта
	Полнота структур развития личности	Полнота социокультурного опыта	
Грамматика (словесность)	Лингвистическая	Язык, коммуникация	Принцип содержательной полноты
Арифметика, логика	Логико-математическая	Универсальные языки опыта	Принцип функциональной полноты языков
Геометрия	Пространственная	Образ как язык	
Риторика	Лингвистическая	Саморазвитие	Принцип взаимосвязи содержания и интеллектуального развития ученика
Физика, астрономия	Логико-математическая, пространственная	Природа как объект и пространство	
Этика, музыка, искусство	Межличностная и внутриличностная (ценностная), музыкальная	Социокультурные ценности, человек	

Закономерные тенденции развития цивилизации:

1. Усиление потребности в научно-обоснованном прогнозе.
2. Повышение роли научной теории, усиление ее прогностической функции.
3. Опережающий характер образовательных запросов и нарастание опережающего характера образовательных запросов.
4. Усиление взаимодействия, интеграция науки и образования по оси «школа - вуз - производство».
5. Необратимость перемен.
6. Необходимость концептуального стратегического управления.
7. Необходимость концентрации человеческих ресурсов и коллективной ответственности.

ЧАСТЬ 2. Дидактика

Глава 1. Дидактическая новизна современной образовательной ситуации: интеграция, стабилизация, профилизация, диалог

На рубеже XX-XXI веков в России произошли переоценка и переосмысление ценностей во всех сферах общества и прежде всего - в образовании. В нем кроме процессуально-результативной стороны открылся гуманитарный и аксиологический смысл, отражающий сущность человеческой деятельности. Исследования социологов показывают, что состояние образования в стране, его доступность и уровень образованности граждан являются важнейшими показателями социального благополучия.

На смену представлениям об образовании только как о процессе и результате усвоения знаний, умений и навыков посредством систематического обучения, приходит понимание его как человеческой деятельности и как ценности, имеющей непреходящий характер. К настоящему времени ценности образования достаточно определились: с образованием связывают развитие интеллекта, воспитание гражданственности и духовности личности.

В дальнейшем, говоря об образовании, мы будем иметь в виду преимущественно школьное образование по ряду причин. Во-первых, школьное образование выступает как частное по отношению к общему (образованию в целом), а потому несет в себе его характерные черты. Во-вторых, оно, будучи фундаментом системы образования в целом, выступает одним из показателей благополучия как всего образования в стране, так и общества.

Рассмотрим динамику представлений об образовании как культурно-историческом явлении, каковым оно только и может быть. Исследованиями философов доказано, что развитие общества имеет неравномерный характер (Х.-Г. Гадамер, Ю. Хабермас, Е.М. Сергейчик и др.).

Так, Е.М. Сергейчик, анализируя исторический процесс, выделяет в нем две фазы: фазу устойчивости (стабильности) и изменчивости (транзитивности), - и та, и другая фазы имеют системный характер, отличаются сложностью, неоднородностью, целостностью, динамичностью, - однако отличаются друг от друга спосо-

бами связей элементов, особенностями развития и функционирования, мерой системности и динамичности.⁹

Образование, будучи универсальной и всеобщей формой освоения содержания всечеловеческого опыта для удовлетворения потребностей, несет на себе печать историчности, являясь частью культуры в единстве прошлого, настоящего и будущего.

Это значит, что, с одной стороны, ему присущи неравномерность и ритмичность, а с другой стороны - процесс осмысления его как культурно-исторического явления, имеет дискретный, нелинейный характер.

В характеристике образования как культурно-исторического явления можно выделить два аспекта: внешний и внутренний, т.е. рассматривать его как объект (изучения, осмысления) и субъект (его сущность, структуру и функции), - и эти аспекты проявляются в нём одновременно).

Процессуально-результативная сторона образования характеризуется направленностью и заданностью его целей, содержания, способами освоения). Заданность образования просматривается наилучшим образом в период советской политической системы, когда образование функционировало в рамках моно модели образовательных институтов и их единообразия, если иметь в виду систему образования (структуру, модель содержания образования, вид результата).

Семидесятилетняя история развития образования в нашей стране, начиная с 1917 года, как в стабильной системе, несмотря на исторические катаклизмы отдельных временных периодов, свидетельствует о противоречии между аксиологической сущностью образования и технократическим способом его реализации и освоения; между социальным и индивидуальным. Это подтверждается данными экономической статистики. (См. данные Б.И. Исакова, ч.1, гл.4 книги, с.72)

Этот пример замечательно иллюстрирует последовательность стадий, показывающих динамику ценностей в образовании в стабильные периоды: 1) стадию интеграции, 2) либерализации, 3) стагнации, 4) кризиса. Примером педагогической иллюстрации сказанного ранее, является динамика содержания образования на уровне учебных планов школ. Так, в первые десятилетия становления советской школы осуществлялась интеграция того значимого и ценного, что было в прошлом опыте российского образования, с ценностями новой эпохи.

Для учебных планов первых лет советской школы были характерны те же тенденции, которые мы находим в учебных планах современных школ: гуманитарная направленность содержания, дифференциация обучения (гуманитарное, естественно-математическое и техническое направления) в старшей ступени и некоторые другие черты. Совокупность ценностей новой школы отразили первые документы Наркомпроса "Декларация единой трудовой школы" и "Принципы единой трудовой школы".

Стабилизация школьного образования начинается с 1927 года, когда впервые был введен единый учебный план как обязательный (а не примерный!) нормативный документ для всех школ СССР; ещё более свидетельствует об этом 1934 год, когда официально было зарегистрировано достижение отечественной школы: ликвидация неграмотности населения и овладение грамотностью на уровне первой ступени обучения, т.е. начального образования.

Особенность последующих событий в образовании связана с такими явлениями, как укрепление образовательной идеологии вокруг оси "природа - труд - общество", которая всё более приобретала политическую направленность и становилась осью "труд - общество" (например, путём введения таких дисциплин как "конституция СССР", "история ВКП(б)", "начальная военная подготовка").

Стадия либерализации в образовании начинается сразу же в послевоенные годы: в школьное обучение вводятся такие предметы, как логика и психология (пример "возвратной модернизации" в содержании образования), которые были в учебных планах ряда школ первых лет советской власти; в 1966 году вводятся факультативы с целью развития интересов и склонностей учащихся.

В этот же период появляются признаки стагнации в обществе и в образовании, выразившиеся в снижении динамики СУО, ставшей необратимой и завершившейся кризисом образования, свидетельством чего стала необходимость фронтальной реформы общеобразовательной школы в 1984 году, которая в силу её неподготовленности научно, организационно, методически, "утонула" в попытках реанимировать школьное образование.

Период транзитивности в российском образовании начинается с середины 80-х годов и характеризуется перестройкой всех сфер общества.

Ведущими идеями провозглашаются идеи демократизации, гуманизации и гуманитаризации всех сфер общественной

⁹Сергейчик Е.М. Философская рациональность как основа осмысления исторического процесса. Автореф. дисс. докт. фил. наук. СПб, 1997. Стр. 29.

практики, и это позволяет говорить о том, что в недрах и глубинах одной исторической фазы всегда зреют и накапливаются предпосылки для возникновения другой фазы, однако их смена может осуществляться как постепенно, так и скачкообразно, - об этом достаточно красноречиво свидетельствует мировая история.

В 1988 году началось коренное преобразование отечественной школы на основе новых ценностей, которые, тем не менее, являют собой пример уже знакомого нам явления "возвратной модернизации", но уже на новом уровне развития общества: системообразующими становятся идеи демократизации, гуманизации, гуманитаризации образования, дифференциации и индивидуализации в обучении.

При этом необходимо отметить как расширение социального аспекта развития школы (демократизация образования), так и углубление личностной ориентации в обучении (дифференциация и индивидуализация обучения).

В образовании как субъекте всечеловеческого опыта открываются его имманентные свойства: полифункциональность для человека и общества, динамичность, открытость, гуманитарность; образование рассматривается как средство самоидентификации личности (Л.Н. Лесохина, В.А. Ядов и др.).

С образованием связывается формирование определенного типа личности, его жизненный путь и как следствие - возникает высокий интерес к теории образования и обучения, т.е. дидактике.

Исторически такая ситуация не нова. Ещё П.Ф. Каптерев, анализируя образовательную ситуацию в XVII-XVIII вв., писал о закономерном характере интереса именно к теории образования и обучения: "Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке её сверху донизу, дидактика не явится, на неё нет спроса... Но когда начинается яростная критика школы, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, и вот в такое-то тревожное время зарождается дидактика".

Для нас главной является мысль П.Ф. Каптерева о том, что реформационное время связано с поиском не только новых путей, но и новой методологии. Именно эти черты характеризуют транзитивное общество.

Логика его развития включает следующие стадии: 1) стадию генезиса, 2) плюрализации, 3) дивергенции и 4) рационализации.

Анализ образовательной ситуации за последние 15 лет показывает, что и в образовании имели место названные стадии.

Действительно, вторая половина 80-х гг. может быть охарактеризована как стадия генезиса в образовании, когда набрали силу и содержание идеи, связанные с раскрепощением сознания человека, его высвобождением из-под гнета всех и всяческих идеологических авторитетов в образовании и обучении, закрепившихся в виде достаточно единообразных образовательных институтов: школ, вузов, ПТУ и др.; жестко заданных "усредненных" нормативов классно-урочной системы и других ценностей предыдущего периода). Вторая стадия охватывает довольно короткое время (начало 90-х годов - 1993 г., когда был принят закон РФ "Об образовании" и до 1995 г.) и характеризуется значительным, богатейшим разнообразием видов образовательных учреждений: почти мгновенно образовалась сеть гимназий (педагогических, гуманитарных, экономических, физико-математических и др.), лицеев с почти аналогичными профилями; школ с углубленным изучением отдельных предметов, а также частных и авторских школ.

Получили распространение образовательные учреждения смешанного типа: школы-лицеи и школы-гимназии. Упорядочивание вариативной структуры системы образования связано с осмыслением исторической миссии образовательных учреждений, таких как гимназия, лицей, кадетский корпус и др., и необходимостью снятия ряда противоречий и дублирования функций ОУ. Ситуация развития многообразия образовательных учреждений к концу стадии плюрализации (середина 90-х гг.) - грозила выйти из-под контроля органов управления образованием, поэтому потребовались меры, которые с одной стороны, позволяли бы сохранять наметившееся разнообразие ОУ, их вариативность, а с другой - обеспечивали бы возможность сбалансированного управления их развитием. Так назрела третья стадия в развитии образовательной системы России - стадия дивергенции. Динамичность образования в эти годы была столь высока, что можно говорить почти об одномоментности стадий плюрализации и дивергенции, - последняя из них должна привести к стадии рационализации (рациональной структуре системы образования и соответственно - к рационально и научно обоснованному содержанию образования). Можно определенно говорить о попытках реформирования образования эволюционным путем, и это, пожалуй, первый опыт гуманного преобразования такого феномена, как образование.

Среди мер, способствующих стабилизации вариативной системы образования в России, следует отметить последовательно осуществляемую аттестацию образовательных учреж-

дений как управленческий механизм закрепления определенного статуса и типа ОУ. К настоящему времени конкретизировались черты профильных школ и гимназии, в лицейском же образовании "западет", на наш взгляд, гуманитарная составляющая. Полагаем, что в современных лицах необходимо восстановить тот высокий образовательный уровень, которым отличались российские лицеи XIX века, и который достигается прежде всего гуманитарностью образования. Рассуждая об особенностях развития образования, следует иметь в виду, что логика его развития (логика саморазвития) и управления образованием как объектом, функционирующим в системе образовательных институтов - не одно и то же. В случае, если эти позиции не соотносятся адекватно между собой, причём, внешнее воздействие, т.е. управление не учитывает закономерностей развития образования, его сущностной стороны, и прежде всего, гуманитарности (обращённости к человеку, его сознанию, опыту, необходимости самопознания), то результатом рассогласованности становятся противоречия, проявляющиеся в виде "болевых точек", которые неизбежно формируются в ходе обучения. Такие явления также имели место в совсем недавнем прошлом, именно они - предвестники необходимых перемен в образовании и обучении. Обратимся снова к середине 80-х годов (это то время, когда была выдвинута практикой обучения альтернативная традиционной педагогике идея педагогического сотрудничества и которая была научно обоснована крупнейшим психологом Л.С. Выготским). Недостатки образовательной модели достаточно явно обозначились к этому времени. Концентрированное их освещение дала статья профессора М.М. Постникова "Школа с уклоном в будущее".¹¹ В ней назывались пробелы школьного образования и их причины, говорилось о том, что школа и обучение в ней, лишённые главных её условий - гуманности и гуманитарности, - не могут обеспечить подлинного развития личности ребёнка и подготовить молодого человека к жизни в реальных условиях. В статье указывалось на низкий уровень грамотности учащихся (в области родного и иностранного языков; компьютерной, математической грамотности), что приводило к низкому уровню общего развития школьников; на дефицит этической культуры, низкий уровень представлений у молодёжи об этике социальных отношений; на неразвитость эстетических чувств и на масштабный характер физического нездоровья школьников.

¹¹ "Литературная газета", 1987, 25 марта.

В пользу последнего говорили данные научных исследований психологов и физиологов (М.В. Антропова, С.М. Тромбах, А.Г. Хрипкова и др.). К этому же времени относятся интересные и глубокие исследования В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман о специфике обучения мальчиков и девочек.

В свете приведенных рассуждений рассмотрим вопрос о модернизации дидактической подготовки учителя. Известно, что всякое время требует "своего" специалиста. В период господства образовательной модели и подготовка учителя в вузе имела общий для всех его студентов характер, причём, унифицированный подход заключался не только в том, что содержание профессиональной подготовки будущего учителя было ориентировано на школьную модель, но и в том, что личность студента рассматривалась как объект этой подготовки, без учета его индивидуальных склонностей и способностей как предпосылки к формированию индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности.

Впервые эта проблема была решена А.К. Марковой и И. Николаевой. Однако в системе профессиональной подготовки учителя дидактическая подготовка занимала незначительное место и как её компонент специально не выделялась.

О профессии учителя (её социальной значимости, структуре, личностном воздействии на учащихся) написано немало фундаментальных работ (А.Ф. Дистервег, Я.А. Коменский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Проблема подготовки учителя всегда была в числе центральных и актуальных проблем. Её различные аспекты отражены в исследованиях О.А. Абдулиной, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, З.И. Васильевой, М.М. Левиной, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, Т.И. Шамовой и других ученых. Особенно актуальным этот вопрос становится в переломные моменты истории, а начиная с 60-х годов нашего века он оказывается в центре внимания социальной педагогики (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, А.В. Мудрик и др.).

В теоретических и прикладных исследованиях разработаны такие вопросы этой проблемы, как профессиограмма личности и деятельности учителя, система общепедагогической подготовки и гуманистическая культура учителя и другие. В 80-е и 90-е годы проблема подготовки и переподготовки педагогических кадров выходит за рамки её решения в структуре высшего педагогического образования и становится предметом исследования после дипломного образования. Принципиальное её решение дано В.Г. Воронцовой, разработавшей гуманитар-

но-аксиологический подход в последипломном образовании педагога как новую методологию, отражающую принцип гуманизма в образовании.

Однако достижения в области теории и практики профессионально-педагогической подготовки педагога и, в частности, современного учителя, работающего в системе вариативного образования, не снимает тех проблем и противоречий, которые имеют место в школьном обучении. Так, В.А. Сластенин отмечает: "Вместе с тем сегодня уже очевидно, что качество профессионально-педагогической подготовки учителей существенно отстаёт от требований жизни. Потенциал современного учителя вырос, но разность потенциалов между учеником и учителем не уменьшилась. Учителю стало труднее, чем прежде, налаживать контакты с учащимися... Изменилось отношение учащихся к авторитету учителя. Их мера оценки приближается к критериям взрослых и в основном совпадает с теми требованиями, которые предъявляет учителю общество".¹² В подготовке молодых учителей В.А. Сластенин справедливо отмечает недостатки и противоречия, связанные с неумением перевести цели воспитания на язык конкретных воспитательных воздействий и ситуаций, конструировать эффективные технологии обучения, с отсутствием системного видения и творческого начала в профессиональной деятельности. К этому добавим и явную недостаточность методологической культуры значительной части учителей, которая связана с основательной логико-философской подготовкой. Это тем более актуально, что использование технологий обучения напрямую связано с осознанием философской идеи, составляющей ценностную основу любой технологии, и владением методологическими критериями её успешной реализации.

В 90-е годы коренным образом меняется концепция педагогического образования, выделяются ведущие позиции лично-ориентированного подхода: целостность методологической подготовки, системность, прогностический характер моделирования деятельности и её результатов, гуманистическое понимание назначения профессии учителя. В.А. Сластенин отмечает, что "При моделировании личности педагога необходимо преодолеть наблюдающийся ныне разрыв между учителем-человеком, гражданином - и его профессиональными знаниями, умениями, навыками. Речь идет о том, чтобы интегри-

ровать личностную позицию будущего учителя и его профессиональные знания и умения. Это единство - не суммарная категория, а качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого выражает цели подготовки личности учителя. На личностном уровне учитель уже не может быть истолкован - как персонификация нормативной деятельности, он становится активным субъектом". В.А. Сластенин отмечает, что профессиональная подготовка учителя должна иметь универсальную направленность, интегрировать университетское и профессиональное образование, отличаться целостностью и фундаментальностью, и прогностичностью: "учебный план педагогического института обязан ориентировать будущего учителя на школу завтрашнего дня, задать ему определенный запас опережения на 15-20 лет, а также необходимо отказаться от рядоположенности в нём учебных дисциплин в виде простого перечня более 30 дисциплин". Таким образом, В.А. Сластенин если и не рассматривает дидактическую подготовку в виде самостоятельного содержания (и фактора), то формулирует важные идеи, касающиеся и её модернизации (целостность, фундаментальность, динамичность, прогностический характер, сочетание разноуровневых целей и ценностей в ней, приоритет субъекта). В пользу сказанного говорит и обращение В.В. Краевского к исследованию методологической рефлексии в педагогическом творчестве учителя, которая фиксирует сознание учителя на исходных идеях и принципах деятельности, целостности проектируемых воздействий как выражении профессиональной стратегии педагога, обращает его к диалогу с самим собой.

Изучение проблемы дидактической подготовки учителя актуализируется в начале 90-х годов (А.И. Уман, Н.А. Шайденко). Мы полагаем, что новый период в понимании назначения образования для человека, связанный с информатизацией и интеллектуализацией общества, когда содержание образования, и в первую очередь, школьного образования рассматривается с позиций его социокультурного смысла, требует обновления дидактической подготовки учителя. В содержании дидактической подготовки следует как первичное учитывать основу процесса обучения - главное дидактическое отношение "преподавание - учение", гуманитарный смысл которого имеет субъект-субъектное выражение "учитель - ученик", - и это решающим образом предопределяет ведущий характер их отношений в учебном процессе.

Вторым важным условием является способность учителя к интеграции теоретических знаний из различных областей на-

¹² Сластенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр, 1991, № 1. Стр. 142.

учного знания. Интегрированное теоретическое знание должно быть соотнесено с конкретной ситуацией и конкретным учеником, а это значит, что учитель должен уметь учитывать данные психолого-педагогической диагностики личности учащегося, его индивидуальные характеристики. Учитель должен уметь управлять дидактическим отношением в единстве содержательной, процессуальной, логической и гносеологической сторон, опираясь на интеграцию логико-философские знания, психолого-дидактического, научно-предметного в процессе реализации той или иной технологии обучения. Рефлексивный (диалогический) характер усвоения учащимися интегрированного знания оказывается наиболее значимым фактором развития ученика и показателем компетентности учителя. Дидактическую подготовку целесообразно рассматривать как взаимосвязь дидактической грамотности и дидактической культуры, а знание учителем правовой основы своей деятельности позволяет говорить о его дидактической компетентности.

Другой методологически важной позицией в содержании дидактической подготовки является знание целей, ценностей и функционального назначения самой дидактики в системе профессионально-педагогической подготовки. Так, цели дидактики подразделяются на четыре группы, среди которых выделяются: 1) методологические, или ценностно-ориентирующие, 2) теоретические, включающие знания и умения, 3) прикладные знания, 4) личностно-смысловые.

Первая группа целей включает: формирование системных представлений об образовании и обучении как культурно-исторических процессах, раскрываемых с точки зрения определенных методологических (логико-философских) подходов, овладение идеей универсальности и всеобщности психолого-педагогических знаний; понимание их значения как условия полноценности профессионального образования в системе профессий "человек - человек"; воспитание ценностного отношения к образованию, развитие стремления к педагогическому творчеству, формирование гуманного менталитета у учителя, глубокого осмысления взаимосвязи понятий "образование - обучение - учебный процесс - урок" как соотношения всеобщего, общего, особенного и частного.

Вторая группа целей включает: изучение теоретических основ образования, обучения и учебного процесса, современных концепций обучения; овладение системой дидактических понятий, закономерностей и принципов, теорий; понимание функций дидактики и её методологического назначения для

частных методик и практической деятельности учителя; глубокое осознание гуманитарной сущности главного дидактического отношения, влияния его на формирование учебного опыта личности; овладение знаниями об управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся в условиях различных систем и технологий обучения; умение осуществлять рефлексии собственной деятельности и обучать ей учащихся для развития у них способности к самопознанию; овладение диалогом; осуществлять диагностику качества знаний учащихся.

Третья группа целей предполагает умений динамично использовать новые данные антропологических наук - психологии, физиологии, нейтропедагогики и других наук на уровне научно-методических рекомендаций для коррекции собственной деятельности и в организации познавательной деятельности учащихся разных возрастов; владение методиками работы с одаренными детьми и детьми, требующими психолого-педагогической поддержки в процессе обучения, используя данные социально-педагогической и психологической службы в школе; умение осуществлять педагогическую консультацию родителей учащихся по вопросам обучения (приготовление домашних заданий).

Четвёртая группа целей направлена на формирование у учителя индивидуальной философско-дидактической концепции, умение конструировать собственную методическую систему на основе интеграции методологических знаний (логико-философских, психологических и теоретических, дидактических); на анализ опыта педагогической деятельности; воспитание высших добродетелей: интеллектуальных, этических, поведенческих.

Следовательно, дидактическая подготовка учителя включает:

- 1) знание логико-философских основ образования и обучения,
- 2) владение теоретическими и прикладными знаниями в области антропологических наук,
- 3) знание дидактической теории,
- 4) опыт осуществления известных способов деятельности, зафиксированных в технологиях обучения,
- 5) опыт конструктивной или творческой деятельности,
- 6) опыт эмоционально-ценностного отношения к субъектам и объектам деятельности, включающей рефлексивную самооценку и владение диалогом с книгой, собеседником и самим собой.

Дидактическая подготовка имеет системный характер и является ведущим компонентом профессиональной подготовки учителя; системообразующую функцию в ней выполняют цели

и ценности, обуславливающие выбор методологии образования и обучения (и обусловленные ею); дидактическая теория выполняет инструментальную функцию: она позволяет описать, объяснить и прогнозировать последствия в деятельности учителя и учащихся как взаимосвязанной, научно обосновать выбор (или конструировать) технологии обучения; более тонкая инструментовка профессиональной деятельности учителя воплощается в методической системе его работы, которая всегда несёт печать личности учителя и потому не воспроизводит (в отличие от педагогической технологии).

Определенно можно говорить о том, что граница между наукой и искусством (если говорить о педагогическом знании) проходит на уровне "технология- методика". Технология деятельности - последняя инстанция научного знания, которая чудесным образом становится искусством в её методической инструментовке, и этот процесс имеет две стороны: внешнюю (видимую) и внутреннюю, которая "живёт" призванием и талантом учителя - тем, что называют "божий дар". Среди актуальных проблем современного педагогического образования следует выделить:

- проблему выбора оптимальной методологии обучения, позволяющую учителю и учащимся динамично осваивать информационные массивы и сохранять интеллектуальную комфортность;
- проблему специальной подготовки учителя для гимназий и лицеев, разработку дифференцированных профиограмм;
- проблему методологии (выбор подхода и педагогическое обоснование содержания) конструирования образовательных стандартов в высшем педагогическом образовании как проблему обоснования инварианта в профессиональной деятельности учителя.

Таким образом, дидактическая новизна современной образовательной ситуации в России связана с обоснованием и конкретизацией культурных универсалий самоидентификации личности учителя и ученика - ценностей и целей, содержания образования как важнейшего средства обеспечения развития личности в образовательном процессе, образовательных стандартов. Её специфика заключается в двуедином характере проблем, требующих синхронного и системного решения как в школьном (допрофессиональном), так и в высшем (и среднем) профессионально-педагогическом образовании. Вариативную систему общего среднего образования можно рассматривать как достаточно стабильную, если:

- разработана типология образовательных учреждений при научно-обоснованной концепции конкретного типа ОУ;
- соответственно определены цели, содержание образования (учебные планы, учебные программы и учебники, образовательные стандарты как результаты образовательного процесса) для каждого типа ОУ (общеобразовательной школы, профильной школы, гимназии, лицея);
- концептуальные посылки к типологии образовательных учреждений обеспечены нормативно, дидактически и научно-методически в отношении учителей, учащихся и родителей и учеников;
- в системе высшего и среднего профессионального образования осуществляется систематическая подготовка учителей для различных видов образовательных учреждений и имеет место научно-обоснованный прогноз тенденций развития образовательной системы в стране.

1.1. Отражение различных методологических подходов в дидактике

Ядро научной теории, в том числе и дидактики, составляют законы и закономерности как объективно необходимые, устойчивые и повторяющиеся отношения между явлениями, понятиями, фактами. Следовательно, закономерно необходимые связи должны характеризовать триединство "преподавание - учение - содержание образования" (последний феномен предстает в обучении на разных уровнях. В свое время дидактическая сущность этих связей была сформулирована И.Я. Лернером как выражение целенаправленности обучения, его воспитывающего характера и активности его субъектов как условия обучения.

Новые социокультурные условия, в которые поставлен человек третьего тысячелетия, и тем более - ученик, естественным образом отражаются на специфике обучения и собственно - на специфике организации образовательного процесса, который все более и более должен быть научно обоснован с позиций определенной методологии. С точки зрения логико-дидактического подхода, основополагающее требование, характеризующее закономерные связи внутри главного дидактического отношения - **адекватность** - как возможность самоидентификации ученика в образовательном процессе идентифицировать себя средствами языковых отношений. Это касается: 1) адекватной передачи информации (адекватности описания при соответствии его логическим критериям - ясности, точности, последовательности и доказательности и дидактиче-

ским принципам - научности и систематичности обучения, системности, проблемности, сознательности и активности, диалогичности и др.) и адекватности восприятия учеником учебной информации в соответствии с теми же критериями и принципами. Эти две позиции имеют "общее место" - организацию информации и ее "адресата" - ученика. Заключительный этап работы с любой информацией (содержанием образования) - оценка и самооценка, основу которых и составляет идентификация (учителем, товарищами) и самоидентификация. **Адекватность передачи, восприятия и проверки качества усвоения информации есть первое условие установления общих смыслов в развитии главного дидактического отношения в образовательном процессе. Это условие имеет статус дидактической закономерности.**

2. Главной целью организации адекватного восприятия информации в образовательном процессе является максимально возможное развитие у учащихся когнитивно-познавательных способностей, соответствующих функциям научного знания: описательной, объяснительной, предсказательной. Системообразующим началом этих функций (и мыслительных процессов) является понимание. Поэтому **вторая закономерность** дидактики может быть сформулирована следующим образом: качество реализации последующей функции закономерно зависит от качества осуществления предыдущей функции научного знания в образовательном процессе.

3. Поскольку овладение каждой функцией научного знания строго соответствует определенным логическим операциям, основу которых составляют: сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация и другие - закономерной является зависимость эффективности развития интеллектуально-познавательных способностей от степени владения учащимися системой этих мыслительных операций и действий, которые необходимым образом должны составлять методологическую основу **дидактической системы методов обучения, методологическую основу которой составляют функции научного знания и адекватные им интеллектуальные умения - описывать, объяснять и предсказывать, а внутреннюю сущность составляют рефлексия и смысл.** Данная закономерность опирается на специфику методов обучения, а именно: двойственный характер методов обучения, соответствующий главному дидактическому отношению "преподавание - учение".

4. **Самоидентификация личности всегда имеет диалогический характер, проявляется через функции научного знания**

и свидетельствует о степени развития интеллектуально-познавательных способностей ученика (при условии наличия достаточного умственного напряжения, либо интереса, т.е. цели).

5. **Эффективность самоидентификации личности закономерно зависит от глубины и качества "обратной связи" в обучении (в образовательном процессе), которая должна отражать функции научного знания, а в отношении ученика прогностическая функция должна быть ведущей,** поскольку только при этом условии обучение может стать средством развития. Средством самоидентификации личности всегда выступает содержание образования, взятое в единстве: а) состава и деятельности, б) социального, психологического и индивидуального в процессе его усвоения, и которое конструируется в отношении целей и ценностей школьного образования как социально-педагогической системы.

1. Образование \Leftrightarrow обучение. Гуманитарно-аксиологический подход: специфика целе-ценностного основания, содержания образования, деятельности учителя и учащихся в учебном процессе (движение к образовательному процессу).

Смыслы деятельности. Интеграция в современном знании, образовании, в деятельности и общении. Взаимосвязь ценностных смыслов как условие развития.

2. Обучение = образование. Диалог, коммуникация, интерактивное взаимодействие. Знания как ценность познания, преобразования, диалога (общения) и самопознания.

3. Обучение \Leftrightarrow образование. Развитие в процессе обучения. Образованность как результат развивающего обучения, воспитывающего обучения. Компетентность как интегративный результат образовательного процесса.

1.2. Логико-дидактический подход к обучению

"Универсальность... врожденных механизмов еще больше убеждает, что мы должны думать об очень широком изоморфизме".

П.К. Анохин.

Цель: раскрыть предпосылки к обоснованию логико-дидактического подхода как научной методологии. Ее необходимость вызвана также и тем, что даже высокодипломированные специалисты, не работающие в области педагогических наук, но занимающиеся педагогической деятельностью, в частности преподаванием, не различают два научных понятия: "теория обуче-

ния" и "процесс обучения" в силу незнания специфики педагогики и тем более - дидактики.

Научное обоснование методологического подхода всегда связано с анализом предпосылок, способствующих появлению нового теоретического знания. Логико-дидактический подход является конкретизацией гносеологического подхода к человеческой деятельности является обоснование познавательных функций научно-теоретического знания и их реализации в процессе освоения или создания новой информации. К познавательным функциям научного знания относятся описательная, объяснительная и прогностическая, или предсказательная функции, характеризующие инвариантные стороны познавательной деятельности. основополагающими работами в обосновании этой методологии являются труды выдающегося отечественного философа и логика П.В. Копнина. Именно в работах П.В. Копнина доказано, что высшей формой развития научного знания и научного познания является теория. До работ П.В. Копнина, да и в настоящее время многие ученые придерживаются мнения о последовательности становления и развития логических форм мышления "понятие - суждение - умозаключение", как единственно возможной. Эта последовательность логических операций характеризует и психологическую последовательность развития форм мыслительной деятельности у ребенка, эмпирического познания. Однако развитое теоретическое мышление как диалектическое (а только таковым оно и может быть) в своей познавательной деятельности опирается на другую триаду: суждение - умозаключение - теория, что и доказано в работах П.В. Копнина. Действительно, для всякого суждения необходимо наличие минимум двух понятий (ибо суждения, как следует из первой триады, закономерно, логически и психологически могут возникнуть только на основе сформировавшихся понятий, потому понятие как первая форма абстрактного мышления - обобщение имплицитно присутствует во второй триаде. Понятия составляют основу научного языка о той или иной области действительности. Понятия, характеризующиеся объемом содержания, определенными функциями в научном познании, расширяются в своем содержании. Именно эта позиция, глубоко разработанная Гегелем, а затем Энгельсом, Лениным, позволяет нам согласиться с Б.М. Кедровым о том, что понятие есть "свергнутая" теория. В работах П.В. Копнина, И.В. Кузнецова, В.В. Мултановского показано также, что научная теория - это высшая форма развития научного знания как системного, в которую опосредованно входят другие виды научного знания: понятия, явления и научные факты, гипотезы, эксперимент, научные

законы. Системное знание - это нерядоположенное знание, а знание, имеющее структурно-функциональную иерархию; каждый из видов научного знания выполняет в структуре научной теории определенную функцию. Раскроем их.

Понятия, являясь результатом обобщающе-абстрагирующей деятельности нашего сознания, составляют понятийно-терминологический и понятийно-категориальный аппарат науки, её язык; с помощью понятий осуществляется описание как текст, и естественно, понятия являются знаковой формой фиксации текстов, в которых имеют место и объяснение, и прогнозирование. Понятия выступают языковой основой формулирования законов, описания явлений и научных фактов, научных теорий. Различают понятия общенаучные и специальные, или конкретно-научные. Конкретно-научные понятия, относящиеся к какой-либо специальной области научного знания, имеют границы применимости (границы описания). Среди понятий выделяют количественные (величины) и качественные понятия.

Явление - часть действительности, входит в состав эмпирического знания. Явления могут быть наблюдаемы непосредственно и опосредованно, с помощью приборов, точной аппаратуры. Явления могут быть смоделированы с помощью лабораторного эксперимента или мысленного эксперимента. Явление, в котором вскрыты закономерности его протекания, называют научным фактом.

Законы и закономерности отражают объективную, необходимую, повторяющуюся и устойчивую зависимость между явлениями, процессами, предметами объективно существующего мира, между понятиями. Законы относятся к научно-теоретическому, или концептуальному знанию. Выделяют общенаучные законы и специальные законы; законы, как и понятия, имеют границы применимости (границы объяснения некоторой группы явлений и научных фактов, соответственно и прогностические), или предсказательные возможности. Законы составляют ядро теории, ее основные положения.

Научный факт - это познанное явление, в котором вскрыты определенные закономерности. Научные факты - составная часть эмпирического базиса науки, с помощью которого осуществляется доказательство научных истин. Система научных фактов позволяет говорить о полноте и глубине научных изысканий, о степени достоверности концептуального знания.

Теория является высшим видом развития научного знания. В ее структуру входят понятия, явления, законы, научные факты, эксперимент, поэтому теория имеет сложную - системно-функциональную структуру, в которой другие виды научного знания явля-

ются ее элементами с определенной функциональной нагрузкой. Формирование теоретического знания происходит постепенно (выделяют этапы становления теории: предпосылочный, или эмпирический, разработка метатеории, выдвижение гипотез и их проверка, в том числе и экспериментальная, оформление теории как формулирование ее основных положений и следствий, новых гипотез; определение границ применимости теории). Различают общенаучные теории и частные, специальные теории. Теория - мощный интеллектуальный и методологический инструмент научного познания и преобразования; система или совокупность научных теорий, имеющих один и тот же объект исследования, образует специальную область научного знания. Именно в теории получает концептуальное описание и объяснение объект и предмет той или иной науки. Теория значима прежде всего своей прогностической функцией. Прогнозы, основанные на теоретическом знании, позволяют свести к минимуму ситуации риска.

Огромную роль в науке и в научном познании играет эксперимент. С помощью эксперимента может быть добыто, подтверждено и уточнено теоретическое знание. Эксперимент позволяет повысить надежность теорий. Эксперимент является важнейшим научным средством проверки гипотез и решения научных проблем.

Таким образом, каждый из видов научного знания выполняет свою, определенную методологическую функцию, которая не может быть восполнена каким-либо другим видом научного знания, т.е. ни один вид научного знания не может быть сведен к другому или другим видам научного знания, и в этом универсальность научного знания как системной структуры. Эти знания должны быть достоянием школьного обучения, школьного учебника и ученика.

П.В. Копниным, Б.М. Кедровым и другими учеными, развившими их научные идеи, раскрыта сущность функций научно-теоретического знания как методологического: описательной, объяснительной, прогностической, и эти функции в полной мере реализуют законы и теории.

В работе доказано, что как методология, эти достижения отечественной философии и логики были использованы в дидактике и развиты дидактами - М.А. Даниловым¹³, М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, Ю.К. Бабанским, В.В. Краевским, Л.Я. Зориной, Т.И. Шамовой. Так, И.Я. Лернером впервые доказаны сущностные функции научного знания в учебном познании, проходящем под руководством учителя: онтологическая, ориентировочная и оце-

ночная. Поскольку учебный процесс есть разновидность познавательного процесса, названные функции имеют общеметодологическое значение, назначение и смысл. Онтологическая функция научного знания раскрывает знание как результат коллективной познавательной деятельности, характеризующий момент устойчивости в человеческом познании; ориентировочная функция есть предпосылка в научном поиске: благодаря онтологической функции ориентировочная функция помогает дифференцировать известное знание от неизвестного, находить аргументы для объяснения и доказательства; оценочная функции научного знания лежат в основе построения доказательств, прогнозов. Эта связь не линейная, а более сложная и можно говорить о выраженности, значении той или иной функции на конкретном этапе научного учебного познания, исследования, поиска. Названные группы функций научного знания являются всеобщими относительно всех видов человеческой деятельности, в том числе и в отношении образовательной как педагогической деятельности, обучения, управления и т.д.

Идея системности научного знания применительно к дидактике, в учебном процессе была разработана Л.Я. Зориной. Ею же разработаны специальные дидактические средства для формирования системности знаний учащихся - структурно-логические схемы описания (понятий, законов, научных фактов, теории, а также эксперимента и прикладного знания как специфического вида знания, изучаемого в школе). Методологические характеристики структурно-логических схем (типология, свойства и функции, место СЛС в учебном процессе стали объектом нашего исследования. При этом было доказано, что все структурно-логическим схемам, независимо от их типа, присущи именно те группы функций научного знания, о которых говорилось ранее. Структурно-логические схемы, будучи знанием о структуре научного знания, также выполняют онтологическую, ориентировочную и оценочную функции, и специфические к ним - контроля и самоконтроля. Использование СЛС в учебном процессе помогает системному описанию информации (учебной и внеучебной), пополнению имеющихся знаний новыми знаниями (ориентировочная функция), способствует формированию умений объяснять явления и научные факты, используя законы и теории. Это исследование проведено на базе предметов естественнонаучного цикла (химии, физики, биологии), а также на одном из предметов гуманитарного цикла - истории. Таким образом, структурно-логические схемы, чрезвычайно широко используемые в методиках преподавания различных дисциплин (гуманитарных и естественнонаучных), получили дидактическое осмысление на теорети-

¹³ Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. - М., 1960.

ко-концептуальном уровне, как методология. Структурно-логические схемы, будучи дидактическим (логико-дидактическим), т.е. общеучебным средством, оказываются особенно эффективными на этапе обобщения знаний или любой, в том числе и научной, информации. Логика СЛС как последовательность вопросов, включает в себе возможность осуществления всех необходимых интеллектуальных/ психологических процедур: обобщение - анализ- синтез - рефлексия. Методологическая ценность структурно-логических схем описания видов знания в том, что они раскрывают структуру научного знания и потому способствуют качественному запоминанию изученной и новой информации. Таким образом, можно говорить о непосредственной разработке логики-дидактического подхода в 70-80 гг. прошлого столетия, хотя предпосылки этих разработок имеют корни в дидактических и методических исследованиях 30-х годов (И. Мерзон, А.И. Стражев, И. Хмелев, С.Г. Шаповаленко и др.). Характерной особенностью логики-дидактических разработок того времени является использование логики как эмпирически необходимого инструментария, без обоснования логического знания как методологии. Развитие логического мышления как мышления последовательного (от простого к сложному, от близкого к далекому, от общего к частному, от известного к неизвестному) - цель систематического, описательного, информационно-рецептивного обучения.

Фундаментальным доказательством логики-дидактического подхода являются: теория объяснительного обучения и практика его реализации (его основу составляют информационно-сообщающие методы обучения), теория и практика проблемного обучения (его основу составляют методы проблемного обучения: проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод).

В это же время (60-70-е годы XX века) на Западе и в России получают научное обоснование и развитие системный и информационный подходы (кибернетика, психология, управление), способствовавшие развитию проблемного, а затем программированного обучения; активно ведутся разработки комплексного и интегративного подходов, особенно в области физиологии высшей нервной деятельности, нейрофизиологии, нейропсихологии и педагогики. Методологическую основу исследований многих наук составили работы В.Г. Афанасьева, Р.Ф. Авдеева, П.К. Анохина, Б.М. Кедрова, Н.П. Бехтеревой, А.И. Берга, И.В. Блауберга, Д.М. Гвишиани, Дубровского Д.И. (информационный подход), П.К. Карташова, П.В. Копнина, М. Мамардашвили, Э.Г. Юдина, а также Ф.Ф. Королева, А.И. Пискунова, Н.В. Кузьминой,

В.Г. Онушкина, В.А. Сластенина, В.Ю. Кричевского, Т.И. Шамо-вой, В.А. Ядова и других ученых.

Новый этап в развитии логики-дидактического подхода связан с теоретическим обоснованием проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова). Теоретическое обоснование проблемного обучения и методов его осуществления сделано И.Я. Лернером в его докторской диссертации. Логико-дидактическую основу проблемного обучения составляют объяснение и доказательство, - главный методологический инструмент эвристики, исследования, научного поиска. Цель проблемного обучения - развитие исследовательских умений, исследовательской культуры у ученика. И.Я. Лернером и М.Н. Скатанным была разработана дидактическая система методов проблемного обучения, а шире - новая дидактическая система методов обучения, основанная на характеристике уровней познавательной самостоятельности ученика. Теоретическую и методологическую основу проблемного обучения составил логики-гносеологический подход, теория научного познания. В данном случае уместно остановиться на методах проблемного обучения, имеющих непосредственное отношение к логики-дидактической методологии.

Проблемное изложение (рассказ, описание) как метод обучения дает образец рассуждений в процессе решения гипотезы, образец мысленно проводимого исследования. В этом исследовании имеют место анализ, выявление противоречий и обобщение данных анализа, постановка / формулирование гипотез, последовательная их проверка (анализ и синтез), формулирование решения (синтез и рефлексия). Все выводы принимаются на основе доказательств, т.е. объяснения. Этот образец рассуждения реализует учитель. Проблемное изложение - это монолог вслух, диалог с самим собой, обращенный к ученикам. Дидактическая система "учитель - ученик".

Частично-поисковый метод, или эвристический метод (эвристическая беседа, дискуссия, диспут, мысленный эксперимент, моделирование) опирается на вышеописанную логики-дидактическую модель, которая реализуется учителем и учащимися в совместной деятельности. Вопросы задают и учитель, и учащиеся, направление поиска, ход беседы, дискуссии, диспута в значительной степени зависят от ответов учащихся. Эвристический метод позволяет учащимся открыть новые смыслы в учебной информации, ибо анализ, синтез и рефлексия как основа суждений, рассуждений, доказательств и умозаключений, а затем и теоретических обобщений в полной мере способствуют развитию логического мышления. Ди-

дактическая система: "учитель - ученик", "ученик - ученик", "ученик - учитель" как диалог и полилог. Управление познавательной деятельностью учащихся осуществляет учитель.

Исследовательский метод опирается на полную самостоятельность учащихся в их учебно-познавательной деятельности. Постановка цели деятельности, выявление противоречий, формулирование гипотез, их решение и проверка (т.е. обобщение, анализ, синтез, рефлексия; опора на функции научного знания - онтологическую, ориентировочную, оценочную с последующим описанием, объяснением / доказательством, возможной интерпретацией выводов, теоретические обобщения) делают сами учащиеся. Дидактическая система "ученик - ученик", "ученик - я сам", "учитель - ученик" как обратная связь / контроль, и "ученик - учитель" - обсуждение вопросов за рамками темы исследования (прогноз). Интегрирующей основой дидактической системы методов обучения являются общие учебные умения (информационные, интеллектуальные, коммуникативные, организационные), методологическим инвариантом которых являются функции научно-теоретического знания - описание, объяснение, прогнозирование и логико-психологические процедуры - обобщение, анализ, синтез, рефлексия.

60-70-е годы XX века - это годы бурного развития кибернетики (Н. Винер, Р. Акофф, М. Аптер, У. Эшби и др.). Информационный подход, разрабатываемый в это время (П.В. Копнин, Д.И. Дубровский), оказал влияние на исследования, ставшие предпосылками логико-дидактического подхода.

Во второй половине 90-х гг. - начале XXI века логико-дидактический подход оформляется как методология развития интеллектуально-познавательных умений учащихся.

Эти разработки проводились в новых условиях развития российского образования: гуманизации и гуманитаризации образования, информатизации и технологизации обучения, приведшие к интенсификации познавательной деятельности.

Логическая аксиоматика в развитие логико-дидактического подхода в эти года привнесена Б.И. Федоровым (Е.Н. Зубань, Г.П. Любимов, Е.А. Никитин, Б.И. Федоров); нами разработана дидактическая аксиоматика в структуре информационного подхода (совокупность положений как принципов, опора на функции научного знания в научном и учебном познании, содержание образования как бинарную интегративную и языковую систему, методология структурно-логических схем описания видов знания), а также на доказательство образовательного процесса как рефлек-

сивно-диалогического процесса и его закономерности, с учетом дидактической новизны современной образовательной ситуации.

Логическая аксиоматика предусматривает взаимосвязь структуры мира, языка и деятельности (логико-психологических операций и действий) по освоению этих феноменов (освоение структуры мира посредством овладения языковыми научными структурами: понятиями, законами, явлениями и научными фактами, теориями и другими), и не предусматривает дидактических особенностей организации познавательной деятельности учащихся, которая осуществляется с учетом дидактических закономерностей и принципов обучения, а также принципов организации содержания образования (на уровне учебного предмета, учебника, учебного материала и процесса обучения).

Логическая аксиоматика всегда имела место в дидактических исследованиях, отражая взаимосвязь логического и гносеологического, однако применялась в неявном виде, как инструментальный, но не как методология.

Дидактическая аксиоматика предлагает научное обоснование развития ученика средствами последовательной организации специальной - образовательно-обучающей деятельности учащихся при непосредственном или опосредованном руководстве ею со стороны учителя, целе- и ценностно-ориентированной, направленной на овладение знаниями об усложняющихся структурах мира и деятельности, посредством овладения языковыми формами (языком как системой), адекватно отражающими системно-структурную дифференциацию информации о мире в виде учебных предметов, о языке и о деятельности в этом мире (способах деятельности, умениях и навыках).

Интегративным способом деятельности человека в мире (в мире вещей и в мире идей) является грамотность: общая / элементарная, функциональная. Высшей формой проявления грамотности является компетентность.

Эти вопросы давно и продуктивно разрабатывались в теории и практике образования в России (Л.Н. Лесохина, В.Г. Онушкин, В.Ю. Кричевский, Е.П. Тонконогая, Е.А. Соколовская, С.Г. Вершловский и др.) и за рубежом (Ж. Аллак, О. Бранд, Д. Каллен, В. Ландшеер де и др.), стали основой разработки образовательных стандартов петербургской школы (О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына и др.), стали одним из аспектов предмета нашего исследования о теоретических основах конструирования содержания школьного образования, а в дальнейшем и в разработке логико-дидактического подхода, его дидактической аксиоматики.

В научно-теоретическом обосновании логико-дидактического подхода логика впервые заявлена как научная методология, подлежащая специальной дидактической разработке, т.е. педагогической / дидактической адаптации логико-научного знания применительно к процессу обучения, что естественным образом требует создания теоретических основ такой организации процесса обучения, которая бы обосновывала нормы организации учебно-познавательной деятельности учащихся для развития у них логической грамотности и логической культуры, т.е. логической компетентности как главной и интегративной характеристики логического мышления.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что логико-дидактический подход есть научная методология (онтология процесса обучения), системно обосновывающая закономерности и принципы **дидактической** (как взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, имеющей свою специфику в ускоренном овладении содержанием человеческой культуры как информации) **организации и реализации** образовательного процесса с целью развития у учащихся логического мышления как компетентного владения языками наук, взятого в единстве информационно-логической грамотности (информационно-логической культуры). Средством обучения выступает специфический источник информации - школьный учебник, в котором знание зафиксировано в виде педагогически/дидактически адаптированной системы - учебного материала. Поэтому проблема создания учебника, адекватного требованиям логико-дидактического подхода как научной методологии, является актуальной.

Сущность дидактической аксиоматики логико-дидактического подхода заключается в следующем. После того, как определено назначение логико-дидактического подхода и цели обучения в свете его как методологии, следует определить главный дидактический инструментальный в образовательном процессе - содержание образования. Содержание образования есть бинарная интегративная языковая система, представляющая собой взаимосвязь двух инвариантов: инварианта состава содержания (знания о природе, обществе, технике, способах деятельности, искусства; опыт осуществления известных способов деятельности - умений и навыков, обобщенно - логико-языковой грамотности; опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе) и системы инвариантных видов человеческой деятельности: познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической и физической. Освоение содержания образования как бинарной интегративной системы в виде учебного мате-

риала позволяет ученику мысленно восходить к таким общезначимым ценностям, как: Истина (в познавательной деятельности), Общение (в коммуникативной деятельности), к человеческим добродетелям, к Человеку как ценности, к Творчеству (в трудовой), к Красоте (в эстетической) и Здоровью (в физической деятельности). В бинарной интегративной системе интегрирован ответ на главный вопрос дидактики: "чему учить и как учить", который является традиционным для теории и для практики обучения, для ученика этот вопрос звучит как "чему и как учиться", и ответ на него всегда имеет индивидуально-личностный характер, дидактическая аксиоматика логико-дидактического подхода дает ответ на эти вопросы применительно к теории и практике обучения, предлагая новую систему деятельностных ориентиров в образовательном процессе. При этом неизбежно возникает вопрос о том, а какие предметы в наилучшей степени могут способствовать целям развития ученика, в частности развития логического мышления как информационно-логической компетентности, основанной на владении всеми функциями научного знания, необходимыми в познании. Логико-дидактический подход, как обосновано ранее, позволяет решить вопрос о соотношении научного и учебного познания в их взаимосвязи (взаимосвязь психического, логико-гносеологического и дидактического). Отбор учебных предметов в учебный план должен опираться на следующие положения, обусловленные взаимосвязью социопрактического и индивидуально-психологического в познании и развитии. Место учебного предмета (дисциплины, курса) определяется ведущей целью обучения в гармоническом развитии личности ученика. Методологическими и педагогическими критериями как необходимыми условиями при этом являются:

- наличие определенной области в содержании социокультурного опыта, подлежащей обязательному освоению;
- наличие языковой модели /языкового аналога, адекватно описывающей эту часть (область) социокультурного опыта (моноязыковой или полиязыковой системы, - например, русский язык, физика, химия, или краеведение, ОБЖ);
- универсальность определенного вида информации /языка, отсутствие которой не может быть восполнено никакой другой информацией как языковой системой;
- значимость информации как связующей различные стороны социокультурного опыта (универсальность языка как инструментария, необходимого для развития других областей научного знания) для выработки целостного представления о мире, более глубокого и полного понимания другой информации (например, универсальность родного языка или языка математики, латыни).

Пользуясь этими критериями как принципами, следует отбирать учебные предметы в учебный план, ориентируясь при этом на то, какие стороны человека развивает изучение того или иного предмета. Биопсихосоциальная природа человека имеет в качестве методологических предпосылок такие структуры, как мозг (интеллект), язык и рука в их целостной взаимосвязи, в единстве чувственного и рационального, эстетического и логического, индивидуально-психологического и социального. Названные позиции отражают **организационный** аспект логико-дидактического подхода к образовательному процессу.

Реализация логико-дидактического подхода опирается на дидактическую аксиоматику, которая включает следующие положения.

Ф Развитие функций интеллекта должно осуществляться во взаимосвязи развивающихся структур языка и усложняющихся способов интеллектуальной и практической деятельности.

© Освоение (усвоение) таких видов научного знания, как понятия, явления, эксперимент и некоторые научные факты (фактуального знания) может быть обеспечено преимущественно объяснительным (описательным, информационно-сообщающим) способом обучения, так как необходимо первичное накопление знаний о сторонах социокультурного опыта и овладение языками разных наук как условием для расширения информационной картины мира.

© Дидактическую основу освоения (усвоения) законов, теорий, принципов (принцип как правило или как научный закон) - концептуального знания составляет преимущественно эвристический или исследовательский способ обучения (обобщение, анализ, синтез как составные части общих учебных умений - информационных, интеллектуальных и коммуникативных, а также и организационных как стимулирующих познавательную деятельность), т.е. преимущественно проблемное обучение.

© Процесс развития структур интеллекта должен соответствовать психолого-педагогическому циклу усвоения знаний в учебном как образовательном процессе, а обобщенно - стадиям понимания, включающим: а) узнавание, идентификацию, б) обобщение как результат абстрагирующей деятельности, в) анализ как выделение индивидуальных черт объекта изучения с последующим синтезом их в целостную структуру (картину), г) рефлексивную оценку деятельности (смысл). Для достижения поставленных целей, научения и обучения учащихся информационно-логической грамотности и логической культуре как компетентности посредством овладения всеми функциями научного знания

(онтологической, ориентировочной, оценочной и описательной, объяснительной, прогностической), а также специфическими функциями контроля/взаимоконтроля и самоконтроля, необходимо в систему образовательного процесса включать структурно-логические схемы описания видов научного знания (понятий, законов, научных фактов, теорий, а также эксперимента и прикладного знания) в соответствии с технологией их использования в обучении, при изучении практически всех учебных дисциплин.

© Типология познавательных задач, применяемых в обучении (в прямой и обратной связях) должна строиться в соответствии с основными функциями интеллекта, учитывать функции научного знания и отражать стадии понимания: узнавание, обобщение, анализ, синтез, рефлексия (оценку).

Выводы. На основании сказанного можно заключить, что логико-дидактический подход есть методология, теоретическую основу которой составляет взаимосвязь /интеграция общенаучного (гносеологии, логики и психологии), и конкретно-научного (дидактики). Особенности этой взаимосвязи состоят в следующем.

1. Логика, в отличие от многих теоретических наук и наук прикладных, в частности педагогики и дидактики, не имеет собственного содержания и может выполнять только инструментальную, технологическую функцию в отношении человеческой деятельности и мышления. Логика как наука имеет дело с тем, что порождает человеческая психика, а функционально детерминировано интегративной деятельностью мозга. Именно поэтому логика опирается прежде всего на психологию, рассматривает законы организации информации, зафиксированной в языке как средстве коммуникации. Не случайно в теории науки и образования судьбы логики и психологии часто пересекались (например, даже в учебные планы школ логика и психология включались практически одновременно: возрастная модернизация в содержании образования - 1946 г.; и исключались из учебных планов школ также почти одновременно: логика - в 1955 году, психология - в 1958 году).

2. Дидактика (и педагогика в целом) в отличие не только от логики, но и от других теоретических наук, имеют не только свое собственное содержание, но и свой собственный инструментарий в виде педагогически адаптированной информации о составе научного знания, способах деятельности (методах обучения, основу которых составляют методы научного познания), ибо педагогика, а дидактика - особенно - это единственная систематическая и специально организованная отрасль человеческой деятельности, предназначенная для системного освоения человеческой культу-

ры, для которой логика выступает инструментарием в дидактическом процессе или в образовательно-обучающей деятельности.

3. /Дидактика как абсолютно гуманитарная наука, имеющая дело с информацией - содержанием образования, взятом в единстве ее состава и деятельности по ее освоению как бинарной интегративной системой), подлежащей интеллектуальному, коммуникативному и практическому освоению / усвоению на основе законов психологии, имеет необходимым образом два вида ближайших "родственных" связей: логико-дидактические и психодидактические. В современной науке развивается и психодидактический, и логико-дидактический подходы. Первый рассматривает обучение преимущественно с позиций эффективной организации информации с учетом соблюдения законов психологии, т.е. качественного усвоения информации / знаний в условиях специально организованной деятельности, в условиях дидактического процесса.

Таким образом, логико-дидактический подход есть конкретизация (как интерпретация) гносеологического и информационного подходов в отношении человеческого интеллекта и познания, основу информации (её онтологическую сущность) составляет культурно-историческая форма гносеологии и коммуникации - язык, служащий средством реализации всех функций научного знания в человеческой деятельности, в том числе и в обучении, делая его социально и функционально-личностно равным образованию.

1.3. Цели образования и процесс обучения

Образование, как уже сказано, выполняет ряд базовых функций для человека и тем самым - для общества, и в этом его универсальный характер. Универсальность образования - в обеспечении грамотности, профессионального самоопределения, самопознания и приобщения к культуре. Образование как формирование образа человека (причём уникального и неповторимого) призвано развить тот потенциал, который свойственен каждому человеку, т.е. в данном случае речь идёт также об универсальных человеческих характеристиках. К ним, основываясь на данных Х. Гарднера, мы должны отнести формы интеллекта: лингвистическую, логико-математическую, пространственную, двигательную, музыкальную, межличностную и внутриличностную. Следовательно, первичной целью образования является возможность развития всех форм интеллекта в процессе реализации имманентных, универсальных функций образования. Результатом этого является выполнение образованием его миссии по отношению к человеку и обществу, а именно: реализация другой группы функций - человекообразующей, технологической, гуманистической.

Эти зависимости должны быть обеспечены обучением и в обучении. Начало закладывается школьным образованием и обучением, поэтому необходимо сформулировать цели общего образования. Они включают:

- обеспечение каждого ученика базовыми знаниями, умениями, навыками как способами деятельности, лежащими в основе грамотности человека, его интеллектуального, нравственного, физического и психического развития;
- формирование позитивного учебного опыта личности, позволяющего человеку успешно участвовать в образовании и самообразовании;
- развитие потребности в самообразовании;
- развитие познавательных интересов и способностей, критического мышления, формирование научного мировоззрения;
- ознакомление учащихся с научными основами производства и выработка умений пользоваться простейшими орудиями труда;
- воспитание в духе гуманизма, приоритета общезначимых человеческих ценностей - нравственных, эстетических, экологических, правовых и др.

Эти цели универсальны, они корректируются с учётом не только потребностей сегодняшнего дня, но и перспектив общественного развития. Так, например, явление функциональной грамотности, которое, как показывали социологические и педагогические исследования, было характерно для профессиональной сферы взрослых; в настоящее время обнаружено, что его корни кроются в школьном образовании (Д. Каллен и др.). Это значит, что само понятие функциональной грамотности должно быть конкретизировано применительно к школьному образованию и обучению. Действительно, в содержание образовательного стандарта петербургской школы входит функциональная грамотность как образовательный стандарт основной школы. При этом выделяются: языковая грамотность, математическая, экологическая, экономическая, компьютерная грамотность и её другие виды. Полагаем, что для профессиональной ориентации современных школьников недостаточно только овладения умениями и навыками трудовой деятельности, необходимо знакомить с новейшими технологиями как интегративной формой применения научного знания. Можно говорить о том, что цели образования и обучения оказываются связанными с образовательным стандартом, хотя и не ограничиваются им. Цели профессионального образования связаны с целями общего образования, а содержание образования, зафиксированное в современных учебных планах и учебных программах, позволяет гибко выстраивать индивидуальный обра-

зовательный маршрут с учётом склонностей и способностей ученика в отношении выбора будущей профессии или сферы профессиональной деятельности.

Цели профессионального образования должны предусматривать: обеспечение человека профессиональными знаниями, навыками и умениями, лежащими в основе функциональной грамотности и профессиональной компетентности; создание условий для профессионального роста специалиста и повышения его квалификации; обеспечение взаимосвязи профессиональной подготовки и культурного развития личности; формирование профессиональной и гражданской ответственности за реализацию социально-экономических и научно-технических проектов.

В достижении целей общего и профессионального образования следует иметь в виду диалоговый характер их достижения посредством овладения содержанием образования, т.е. момент самопознания, самоидентификации, следуя «формуле»: средствами познания - к самопознанию и от него (как от себя) к познанию и преобразованию окружающего мира и себя в нём. Рассмотрим теперь вопрос о сущности процесса обучения. В дидактике существуют различные определения обучения; достаточно распространённым является следующее: обучение - это последовательно изменяющееся взаимодействие учителя и учащихся, в ходе которого через усвоение содержания образования или его части обучаемыми решается триединая задача образования, воспитания и развития. Специально подчеркнём, что в обучении, где первичными являются субъект-субъектные отношения, исходным является момент самопознания субъектов. В теории и практике обучения специально вычленили понятие "учебный процесс", т.е. обобщённо характеризуемый вариант реального движения обучения в определенных условиях (например, учебный процесс в общеобразовательной школе, в гимназии, колледже, вузе и др., при наличии общих черт, имеет и специфические, как то: особенности построения расписания, выбор форм, систем и технологий обучения).

В структуре процесса обучения вычленили элементы его состава: цели и задачи обучения, содержание, формы, методы, средства, условия и результаты. Однако подход к обучению только с процессуальной стороны будет односторонним, если за ним не видна личность учителя во всём его педагогическом мастерстве, если за ним не видны особенности класса и отдельные учащиеся, которые нередко в достаточно сильной степени влияют на ход учебного процесса. Поэтому ученые-педагоги и психологи всё более склонны рассматривать обучение с точки зрения деятельностного и личностного подходов. В разработку деятельностного подхода значи-

тельный вклад внесли работы таких учёных, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Ю.К. Бабанский; разработка личностного подхода связана с работами Л.С. Выготского (культурно-историческая теория развития личности), Б.С. Теплова (о способностях человека), Ш.А. Амонашвили (гуманный педагогический процесс), С.Л. Рубинштейна (принцип субъекта). В структуре деятельности вычленили следующие компоненты: потребности, мотивы, цели, операции и действия, самоконтроль (самооценка и самокоррекция), результат. Следует иметь в виду закон психологии о том, что деятельность всегда содержательна и предметна. В соответствии с этим Ю.К. Бабанский выделяет следующие компоненты обучения: потребностно-мотивационный, или стимулирующе-мотивационный, целевой, содержательный, операционно-действенный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный. Соотношение компонентов обучения с точки зрения представленных подходов показывает, что обучение можно рассматривать с разных сторон, в зависимости от основания, и это указывает на сложность и глубокие механизмы в деятельности учителя и учащихся, а также в их взаимодействии. Особенность каждого из подходов заключается в том, что структурный подход отражает внешнюю сторону и внешние связи процесса обучения, а деятельностный подход сосредотачивает внимание на внутренней, субъективно-личностной стороне и её связях с внешней стороной деятельности (как внутреннее выражается во внешнем). Рассмотрим компоненты обучения с позиции деятельностного подхода.

Гуманистический и гуманитарный характер образования требует глубокого изучения и последующего учёта познавательных потребностей, мотивов, целей и отношений, которые формируются у учащихся в процессе обучения. Мотивы лежат в основе ценностных ориентации и устремлений личности, её жизненных планов. Отношение к учению у учащихся может быть положительным (заинтересованным). Отрицательным и безразличным (А.К. Маркова, Н.И. Мурачковский и др.), и этот факт самым тесным образом связан не только с успеваемостью, но и с развитием интеллектуальных и нравственных сил ученика, с его отношением к образованию и самообразованию, творческим ростом.

Цели деятельности всегда связаны с мотивами: различают мотивы-цели и мотивы-стимулы, - они определяют выбор средств и путей для получения запланированного результата, а также совокупность или систему операций и действий, способов деятельности. Дидактическая сторона целей обучения разработана ещё недостаточно полно, хотя и являлась предметом исследования некоторых дидактов (Г.И. Батурина, Т.И. Шамова). В своё время К. Маркс

ёмко определил значение цели для человеческой деятельности: «цель как закон определяет способ и характер наших действий, её мы должны подчинить свою волю». Исключительное значение цели состоит в том, что она выступает системообразующим фактором в деятельности учителя и учащихся, т.е. в реализации главного дидактического отношения. Содержательная сторона обучения чрезвычайно важна, так как заключает в себе вопрос и ответ на него: «чему учить и как учить?». Ответ на него оказалось возможным дать с точки зрения современных воззрений на содержание образования, о чём будет специально сказано в Главе 4. Отметим только, что новый - интегративный - подход к содержанию образования разрешает извечное противоречие между составом содержания и деятельностью в процессе его конструирования для ученика и освоения учеником путём интеграции социального и психологического аспектов человеческой деятельности, между социальным и индивидуальным. Значимость содержания образования, осваиваемого в современной школе, чрезвычайно возросла: учебный план, учебные программы, учебники, технологии обучения, в которых специфическим образом трансформируется социально-практический аспект содержания образования на уровне учебного материала, - всё более определяют «индивидуальное лицо» образовательного учреждения. Являясь составной частью школьной образовательной программы, они представляют дидактическую систему, которая определяет содержание учебного процесса в нём. Это особенно важно в условиях вариативности современного школьного (и не только школьного) образования: сравнительно-сопоставительный анализ содержания образования, осваиваемый в современных общеобразовательных учреждениях позволяет выделить магистральные, перспективные пути развития инвариантной и вариативной частей в современном школьном образовании, зафиксировать переход от стадии плюрализации к стадии дивергенции и далее - к стадии рационализации в отечественном образовании. Таким образом, содержание образования выступает социально-педагогическим показателем тенденций благополучного развития школы, школьного образования в целом.

Операционно-деятельностный компонент обучения позволяет конкретно решать задачу о том, «как учить» и определяет способы обучения, которые имеют чрезвычайно важное значение для формирования учебного опыта личности, для развития познавательных способностей ученика. Способ обучения лежит в основе типа и технологий обучения (типы обучения: объяснительное, проблемное или дискуссионное, программированное, дифферен-

цированное в малых группах). Операции и действия, которыми овладевают ученики, опыт деятельности, в котором доминирующее место может занимать репродуктивный компонент или творческий, а также опыт эмоционально-ценностного отношения, - зависят от тех методов и приемов обучения, с помощью которых происходит усвоение знаний, формирование новых умений и т.д. Методы и приемы обучения, основу которых составляют операции и действия, реализуются с помощью средств обучения: слова учителя, наглядности, технических и логических средств. Современный мир становится всё более технологичным и информационно насыщенным. В этих условиях решающую роль играют интеллектуальные умения, с помощью которых происходит обработка, кодирование и хранение информации. «Умные» машины выполняют то, что придумает и заложит в них человек, поэтому развитие творческих способностей, творческого мышления остаётся одной из приоритетных задач школы во всём мире. Известный психолог Э. Фромм считает, что творчество — это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Таким образом, критерием является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую деятельность. Какие же способности может развивать школа? Это: способность рисковать, дивергентное мышление (когда мысль одновременно течёт по разным направлениям), гибкость в мышлении и действиях, быстрота мышления, высокие эстетические ценности, богатое воображение, восприятие неоднозначных вещей, способность высказывать оригинальные идеи, развитая интуиция. В связи с этим, в школьном обучении должны иметь значение и ценность не сами операции и действия, которыми овладевают учащиеся на уроках по разным предметам, а многообразие их комбинаций (развитие комбинаторных способностей).

Контрольно-регулирующий компонент - это реализация обратной связи в обучении как двустороннем процессе, т.е. осуществление контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Процедура контроля построена на основе применения определенных норм и критериев оценки; нормативной стороной контроля и оценивания качества знаний является учебная программа. В последние годы в отечественной школе широкое распространение получило тестирование как форма контроля и диагностики качества знаний у учащихся, и по данному вопросу имеется достаточно научно-методических материалов. На наш взгляд, интересной и перспективной формой контроля является уровневая дифференциация,

разработанная В.В. Фирсовым, О.Б. Логиновой, К.А. Краснянской. Эта система контроля нацелена на прогнозирование возможных индивидуальных результатов в процессе оценивания учебной деятельности школьников, она является достаточно «мягкой» формой саморегулирования учения школьников.

Оценочно-результативный компонент - завершающий этап в обучении, предполагает оценку результатов обучения учителем и самооценку учащихся. Процедура оценивания результатов обучения всегда носила дискуссионный характер, однако на современном этапе развития школы решение этой проблемы оказывается чрезвычайно содержательным. Среди форм контроля - не только традиционные контрольные работы и экзамены, но и зачёты, рейтинговые проверочные работы, творческие отчёты, защита рефератов, учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ, - причём, формы контроля отбираются с учётом вида образовательного учреждения. В последние годы среди форм и методов контроля в обучении все большее место занимает тестирование. Компоненты обучения воплощаются в деятельности учителя и учащихся, т.е. преподавании и учении. Рассмотрим их. Преподавание - система действий учителя, направленная на организацию условий для учебно-познавательной деятельности учащихся с целью формирования у них системы знаний, опыта репродуктивной и творческой деятельности, отношений, воспитания и развития. Такого определения придерживаются Т.И. Шамова, Ю.К. Бабанский и многие другие дидакты. Преподавание, как и обучение, следует рассматривать с разных сторон. Содержание его составляют: система знаний по предмету, умение формировать систему знаний и специальных умений на требуемом уровне у учащихся, умение формировать общие учебные умения, развивать познавательные интересы и склонности, управлять учебно-познавательной деятельностью в условиях различных технологий обучения, коммуникативные умения, умение осуществлять индивидуальный подход. Обращая внимание на первичность субъект-субъектных отношений в обучении, подчеркнём особую значимость общения между ними, т.е. диалога, основанного на рефлексии каждого.

В этом процессе, не преувеличивая, можно сказать, что огромную роль играет коммуникация учителя. Овладение методами эффективной коммуникации, учитывающей вербальность и невербальность получения информации, тип личности, психологическое состояние ученика, учитель может значительно успешнее осуществлять взаимодействие с учащимися. Эта специальная об-

ласть социальной психологии должна осваиваться студентами в процессе их профессионально-педагогической подготовки.

В ходе обучения учитель должен уметь согласовывать свои действия с действиями учащихся, рассогласование не приводит к взаимопониманию. Увы, на открытых уроках нередко приходится видеть лишь демонстрацию активной деятельности учителя, ученики же при этом выполняют роль исполнителей воли и замысла учителя. Он должен со всей ответственностью осознавать тот факт, что способ обучения, лежащий в основе учебно-познавательной деятельности учащихся, влияет на формирование у каждого из них индивидуального учебного опыта. Рассмотрим этот феномен более подробно. Учебный опыт личности - сложное интегративное образование, которое характеризует процесс деятельности ученика, приобретённые в ходе учения знания, умения, навыки и отношения, отпечатавшиеся в сознании личности психические переживания и состояния, мотивы учения и поведения, а в целом - систему ценностных ориентации и социальных установок, сложившиеся в школьные годы. Учебный опыт - результат и условие развития личности в области дальнейшего образования (Т.В. Шадрина).

Для характеристики учебного опыта используется понятие «учебный статус школьника» - объективная характеристика учения как ведущей социальной деятельности в школьные годы. На его формирование влияет целый ряд факторов: 1) здоровье как система психофизиологических свойств индивида, 2) семейные условия: профессионально-образовательный уровень родителей, структура семьи, эмоциональная атмосфера, принятая в семье система ценностей, 3) характер учебно-воспитательного процесса в школе, взаимоотношения с товарищами, социометрический статус учащегося в классе. Все эти факторы динамически взаимодействуют в процессе формирования учебного опыта личности. Опыт - это достояние самосознания человека, «призма», сквозь которую оцениваются собственные возможности и притязания человека, и в этом смысле самооценка, цели и потребности - то, в чём наиболее полно обнаруживаются личностные проявления опыта. Образование - первая сфера в плане построения личного жизненного пути человека и то, как образование вписывается в профессиональные перспективы, зависит в наибольшей степени от учебного опыта личности, поскольку его характеристика может обобщенно дать представление о типе (условном, конечно) личностного отношения к образованию, обучению и

воспитательным влияниям. Кратко охарактеризуем эти «типы» - они также выделены Т.В. Шадриной¹⁴.

Первый тип (оптимисты). Наиболее представительная группа, связывающая свою деятельность с образованием и ценностным к нему отношением, готова к восприятию воспитательных воздействий, уверенная в возможности достигнуть высокого образовательного результата. Эта группа характеризуется достаточно широкой мотивацией учения, ставит четкие цели продолжения обучения, стремится самостоятельно преодолевать возникающие трудности, нередко переоценивает собственные возможности, поэтому нуждается в адекватной оценке со стороны учителя и дозированной помощи в обучении.

Вторая группа «деятели». Ими более всего ценится практический результат учения, чем само образование. Это люди с преобладанием активного, деятельного начала, хотя их поведение опирается на довольно узкую мотивационную сферу. Основная черта этой группы — рассогласованность позиций в отношении образования: конкретный жизненный план не подкрепляется осознанием жизненной и духовной ценности образования. Таким образом, образование воспринимается функционально, как средство достижения практической цели: продвижение по службе, смена работы и т.д. «Деятели» чутко реагируют на смену установок и социального заказа, им небезразлично, что уровень образования влияет на престиж человека в обществе, расширяет границы социальной мобильности. Поэтому они смело планируют продолжение образования, однако их энергия может быстро иссякнуть, натолкнувшись на первые препятствия.

Третий тип «мечтатели». Специфика их позиции - ослабленность деятельностного компонента при сохранении в целом положительной ориентации на образование и обучение. Высоко ценя образование как духовное достояние личности, они не принимают активных шагов по повышению собственного образовательного уровня. Нередко их пассивность проистекает из заниженной самооценки или же недостаточно развитой воли, привычно сложившегося стереотипа поверхностного овладения знаниями или же негативных эмоций и переживаний, связанных с неуспехом в процессе школьного обучения. «Мечтатель» не строит планов из чувства собственной бесперспективности, опасения наткнуться на неудачи. Он требует постоянного внимания, специальной работы по повышению самооценки, развитию деятельного потенциала личности.

Четвертый тип «пессимисты». Тип с наиболее ярко выраженной устойчивой негативной позицией в отношении образования. Его представители противодействуют всякому педагогическому вмешательству. Причиной такой позиции нередко бывает эмоциональная травма, приведшая к аффективным состояниям и конфликтам, низкая успеваемость. Учёба в школе побуждается в основном принудительной мотивацией. Важнейшая особенность данной группы - связь отношения к образованию с общим пессимистическим жизненным настроением. Характерно снижение притязаний в целом, в частности, в сфере досуга. За кажущейся непротиворечивостью позиции - неуверенность, травмированное самосознание, страх перед учёбой, неуверенность в собственных силах.

Пятый тип «созерцатели». Это наиболее сложный тип поведения и отношения. Не оказывая заметного сопротивления образовательно-воспитательным воздействиям в процессе обучения, «созерцатели» внутренне не принимают никаких «уроков», поскольку не находят в них смыслообразующего компонента. Сфера образования безразлична им настолько, что дальнейшую (после школы) жизнь и деятельность они связывают с той областью, где имеется наименьшая возможность включения организованного обучения. Отсутствие ясной позиции и инициативы - временное состояние, хотя и может стать чертой личности. Эта категория наиболее трудно включается в организованное обучение, поскольку доминируют принудительные мотивы в этой деятельности - в школе, то, как правило, та часть учащихся, на которую учитель не обращает специального внимания из-за «неподаваемости» воспитательным воздействиям, дидактизма, имеющего место в процессе обучения, неумения гибко и тонко влиять на мотивацию (затрудняется выстроить иерархию мотивов деятельности и поведения).

За каждым из описанных типов стоит определенный учебный опыт, в формировании которого принимает самое непосредственное участие учитель, благодаря организованной им деятельности учащихся - учению. Учение - целенаправленная, мотивированная, саморегулируемая, преобразующая деятельность по овладению системой знаний, способов их переработки, хранения и применения, в результате которой происходит развитие и воспитание личности (Т.И. Шамова). Центральное место в учении занимает усвоение учеником знаний, в этих условиях не может состояться обучение как личностно-ориентированный процесс. Мы настаиваем на том, что усвоение знаний - не единственная цель обучения, важнейшим результатом обучения является также и самопознание учеником себя в учебном процессе, самоидентификация.

¹⁴ Шадрин Т.В. Учебный опыт личности. Автореф. дис. ...канд.пед. наук. Л., 1977.

фикация средствами обучения, в процессе межличностного общения и диалога с самим собой. В учении выделяются следующие компоненты: 1) содержательно-операционный (включает знания, способы аналитико-синтетической деятельности); 2) ориентировочный (принятие цели учебно-познавательной деятельности, планирование, нормы и правила деятельности, коррекция); 3) энергетический (воля, эмоции); 4) мотивационный, включающий отношение человека к учебно-познавательной деятельности, ценностные ориентации; 5) оценочный (ориентация на качества знаний: систематичность, системность, действенность, прочность); 6) рефлексивный, который является системообразующим всех других компонентов учения.

В успешности учения, как уже было сказано, большое место занимает здоровье ученика. В последнее десятилетие психологи, психиатры, врачи отмечают резко возросшее число детских неврозов, возникновение которых связано со школой. Этот факт отмечается не только в нашей стране, но и в других странах: Франции, Бельгии, США и других. В отношении России имеются следующие данные Минздрава РФ. К моменту окончания школы доля лиц с близорукостью увеличивается в 5 раз, аллергическими реакциями и заболеваниями нервной системы - в 2 раза, нарушениями опорно-двигательного аппарата в 1,5-2 раза. В настоящее время здоровыми среди школьников можно считать только 10% выпускников. С признаками сильного переутомления заканчивают учебный день 30% детей общеобразовательных школ и 50% гимназистов. Неврозы, причины возникновения которых кроются в организации школьной жизни, учебно-воспитательного процесса (большим объемом домашних заданий, авторитарной, жесткой позицией учителя), получили название психо-дидактических. Десять - одиннадцать лет в школе приходится на период интенсивного роста и развития детского организма, полового созревания, активной гормональной деятельности. Школьный возраст включает 2 возрастных криза: 6-7 лет и период полового созревания. Важность первого периода состоит в том, чтобы сформировать у ученика устойчивое положительное отношение к учению, к школе, веру в собственные интеллектуальные силы. Особенно важен в эмоциональном становлении школьника второй период: в это время происходит якобы немотивированные изменения в характере подростков, конфликты с окружением, учителями, родителями, взрослыми. Школа должна играть решающую роль не только в профилактике, но и в диагностике, и в коррекции психологического самочувствия ученика. Для этой цели во многих образова-

тельных учреждениях созданы и функционируют психологические, психологические и социально-педагогические службы.

Не всегда и не все ученики понимают сущность учения, узко видят его необходимость для себя и своей будущей деятельности, жизненных перспектив. Многим из них за период школьного обучения так и не раскрывается смысл учения (смысл постигается осознанием отношения цели деятельности к её мотивам). Научить ученика видеть смысл своей деятельности должны учителя и родители. Это значит, что на уроках и при выполнении ими домашних заданий учить детей ставить цель и формулировать задачи предстоящей деятельности (структурировать её), планировать последовательность действий, необходимых для её выполнения, осуществлять на ключевых этапах самоконтроль, проводить самооценку и коррекцию выполненного. Учащихся более старшего возраста (старших подростков, старшеклассников, необходимо научить ставить систему целей, приучать к тому, чтобы ученик осознавал вопросы «зачем, для чего, как», т.е. учить методологии деятельности; ученик должен научиться за период школьного обучения описывать и объяснять явления, события, процессы, доступные его пониманию (в том числе и те, которые связаны с самопознанием и самопониманием), осваивать операции и действия, связанные с прогнозированием деятельности, поведения, отношений. Далее, ученика следует научить работать с содержанием учебного материала, полученного из разных источников учебного назначения, а также со справочной литературой и аудиовидеоисточников. В условиях динамичного обновления информации умение работать с ней как овладение технологией информационного самообеспечения становится решающим. Для школьного обучения это может означать одно: доминанта общих учебных умений перед специальными умениями, связанными с отдельными предметами. Таким образом, владение организационными, коммуникативными, информационными и интеллектуальными умениями становится основой успешного учения школьников, включения их в непрерывное образование.

Раскрыв основные стороны главного дидактического отношения «преподавание - учение», перейдем к рассмотрению методологических основ обучения. В настоящее время классическая парадигма философского знания сменяется неклассическими представлениями о Бытии и Человеке, что находит отражение в педагогических науках и, в частности, в дидактике. Методология современного обучения учитывает классическую точку зрения на этот процесс и сохраняет ее основы. В разработку методологических вопросов дидактики большой вклад внесли Ф.Ф. Королёв,

М.А. Данилов, Н.А. Менчинская, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, Г.И. Шукина и другие исследователи. Классическую основу методологии обучения составляет теория познания, раскрывающая сущность бинарных отношений в системах «субъект - объект» и «объект - субъект». Рассмотрим соотношение между познанием и обучением. На первый взгляд это совершенно разные процессы. Так, целью научного познания является открытие новых фактов, явлений, законов и закономерностей. Задача обучения - помочь ученикам овладеть знаниями, накопленными человечеством, обеспечить образование, воспитание и развитие учащихся. Познание осуществляется учёными в процессе непосредственного или опосредованного исследования явлений природы, общества, самого человека. Обучение же осуществляется под непосредственным руководством педагога, охватывает детей определенного возраста; оно идёт вслед за научным познанием, и в содержание школьного образования научные знания включаются в педагогически адаптированном виде. Однако это внешние различия.

Рассмотрение проблемы соотношения познания и обучения приводит к выводу о том, что в процессе обучения всегда происходит познание, а теория познания определяет сущность и гносеологическую направленность обучения. Обучение всегда имеет своим содержанием то или иное знание, которое является результатом познания. Познание предшествует обучению, в котором имеет место субъективная, а не объективная новизна знания. (Знание выступает новым для ученика, но не для науки). До сих пор педагогическая адаптация научного знания осуществлялась на основе принципов обучения (научности, систематичности, доступности, учёта возрастных особенностей учащихся и других), которых явно недостаточно для конструирования содержания образования, обеспечивающего смысл реализации главного дидактического отношения. Связь обучения с научным познанием отчётливо видел К.Д. Ушинский, суть обучения он усматривал в том, что учитель вводит ребёнка в мир научного знания, заботясь в то же время о том, чтобы тот был для этого подготовлен, развит. Что же является источником познания и обучения? Функцию источника познания и обучения выполняет человеческая практика. Практика всегда внутренне связана с познанием. Виды практики: общественная, трудовая, научная, художественная. Классическая теория познания определяет следующие функции практики: она является источником познания, его целью, движущей силой, ставит перед познанием задачи, даёт фактический материал для обобщения, является сферой применения результатов познания и в то же время служит критерием истинности ре-

зультатов познания. Опираясь на классическое философское наследие, советские дидакты показали, что обучение является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях: ускоренный по сравнению с научным исследованием, специальная организация деятельности обучаемых, учёт их возрастных и индивидуальных особенностей - однако эти признаки не влияют на диалектический характер обучения, целостность которого методологически определяется единством логического, психического и гносеологического. Говоря о единстве логического, гносеологического и психического в процессе обучения, следует рассмотреть этот вопрос через призму гносеологии, физиологии высшей нервной деятельности и психологии. С точки зрения гносеологии обучение - это целенаправленная отражательно-преобразующая деятельность учителя и учащихся, результатом которой является новое для ученика знание.

С точки зрения физиологии высшей нервной деятельности процесс обучения включает: процесс восприятия внешнего раздражителя (объекта изучения), за ним следует переработка информации (осмысление и понимание), оценка информации (на основе сличения с нормой, правилом, образцом, личным опытом и т.д.), ответная реакция, выраженная в воспроизведении знания и применении его в деятельности. С точки зрения психологии, обучение - это фактор развития. Что же развивается в личности ученика в ходе обучения? Исследованиями учёных показано, что развиваются в той или иной степени все подструктуры личности: её направленность, включающая мотивы, интересы, ценностные ориентации; опыт, основу которого составляют знания, способы деятельности; психические стороны личности: воля, мышление, память, речь, эмоционально-чувственная сфера и другие; биологическая подструктура - частично. Следует отметить, что психологическая сторона обучения как и любой деятельности, включает сильнейший личностный фактор - переживания человека, которые имеют рефлексивный характер и являются важным составляющим элементом формирующегося менталитета личности, а не только мировоззрения, и наконец, процесс обучения, включающий прямую и обратную связи, можно рассмотреть с точки зрения кибернетики, поскольку он предполагает: получение информации об объекте, её переработку и хранение, поучение информации о ходе усвоения информации, корректировку деятельности.

Оценивая фундаментальный вклад классической философии в разработку теоретических основ обучения, мы, тем не менее, должны признать, что гуманитарная сторона обучения исследована явно недостаточно. Развитию неклассической дидактики

должны способствовать новые философские теории (в частности, о философской рациональности, философском смысле понимания в познании и общении), теоретическая и прикладная психология; классическая и неклассическая логика. Следует отметить, что в настоящее время у учителей, руководителей школ резко возрос интерес к методологическому знанию и методологической подготовке. Понимая необходимость логико-философских и психологических знаний для человека в жизни, в школьные учебные планы включают (на уровне школьного компонента) такие предметы, как философия, логика, психология (практическая психология, основы психологии общения и др.), однако целый ряд этих курсов нуждается в основательной педагогической адаптации и дидактической обработке.

Таким образом, если говорить о гуманитарном потенциале методологии обучения и соответственно процесса обучения в их классическом варианте, то определенно можно заключить, что они были ориентированы на обучение преимущественно левополушарных детей, у которых рациональное является ведущим и определяющим способом освоения информации. Учащиеся правополушарной ориентации нуждаются в иных технологиях обучения, технологиях, имеющих отправной точкой внутренний мир человека, его «Я», а соответственно и другие философско-теоретические основы (в том числе и дидактические) обучения.

Дидактами (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский) выявлены и описаны четыре уровня обучения: социальный (человек-общество), теоретический (дидактическое обоснование), специальный (уровень частных методик), практический (учитель - ученики). На всех этих уровнях процесс обучения можно рассматривать как смену состояний взаимодействия учителя и учащихся, теории и практики, человека и общества. Важнейшей стороной в исследовании процесса обучения является знание его закономерностей. В свете выделенных уровней обучения можно выделить три группы закономерностей, имеющих место в обучении, в том числе и в его конкретном варианте- учебном процессе. Это: социально-педагогические, собственно педагогические и психолого-дидактические закономерности - последние будут рассмотрены в Главе 2 «Логика учебного процесса и его закономерности».

Итак, к социально-педагогическим относятся следующие закономерности: 1. Обучение закономерно зависит от социально-экономических условий жизни общества и обусловлено его потребностями; 2. Задачи, содержание, формы и методы процесса обучения зависят не только от потребностей общества, но и от его возможностей, от условий, в которых протекает этот процесс.

И.Я. Лернер, исследуя закономерности собственно процесса обучения, выделяет и обосновывает закономерные отношения между компонентами обучения: преподаванием, учением и содержанием образования, чем подчеркивается тройственный характер содержания главного дидактического отношения. 1) Всякий акт деятельности преподавания, независимо от характера деятельности учения, которые он вызывает, а также при любом изучаемом содержании, оказывает то или иное воспитывающее воздействие. Это влияние может быть положительным, отрицательным или нейтральным - в последнем случае обучение «консервирует», закрепляет сложившиеся качества личности. 2) Всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Без такого взаимодействия обучения не бывает. Оно может быть прямым или косвенным, но всегда является предпосылкой для осуществления обучения. 3) Обучение происходит только при активной деятельности учащихся, соответствующей замыслу и деятельности учителя. Чем интенсивнее и разностороннее обеспечиваемая учителем активная деятельность учеников с предметом усвоения (содержанием учебного материала), тем выше качество усвоения. Условием активной деятельности учащихся под руководством учителя является соответствие целей учителя целям учащихся (соответствие, но не тождество!), нельзя не отметить жесткий характер выявленных отношений и зависимостей. Однако вопрос о соответствии целей ученика целям учителя следует оговорить. Учитывая полуфункциональность образования для человека, а, следовательно, и полифункциональность усваиваемого содержания, цели учителя и ученика могут совпадать в лучшем случае онтологической функции знания для ученика: как, для чего и когда будут использованы сегодня изучаемые знания, во всей их содержательно-образовательной полноте. Речь идёт о том, что в процессе усвоения учеником знаний в отношении него достигаются задачи обучения, а о понимании им того ценностного значения знаний, когда те используются учеником творчески, самостоятельно, без педагогического побуждения (равнозначно мысли Ф. Тютчева: «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...»). Понимая фундаментальность выявленных учёным закономерностей, отметим не менее фундаментальную роль самопознания в обучении. В процессе изучения вопроса о теоретических основах конструирования содержания образования нами была выявлена закономерность о том, что образовательный эффект закономерно зависит от самопознания личности.

Если процесс обучения характеризуется сменой состояний, то каковы его движущие силы? Движущими силами любого процесса являются противоречия, именно возникновение и преодоление противоречий является условием осуществления обучения. Прежде всего выступает противоречие между требованиями общества к образованию и возможностями обучения в данных условиях. Это противоречие является очень важным стимулом процесса обучения в данных условиях. Это противоречие является очень важным стимулом процесса обучения в целом и его составных частей (содержания учебных программ преподавания, учения). Разрешение этого противоречия связано с интенсивными поисками в области создания более совершенных учебных программ и учебников, совершенствованием технологий, методов и форм обучения, более глубоким исследованием познавательных возможностей детей, динамики психических и физиологических процессов в условиях учебных нагрузок. Представляется интересным исследование данного противоречия в условиях различных фаз исторического процесса - в стабильные периоды общественного развития и в транзитивном, динамически меняющемся обществе.

Движущей силой обучения и учебного процесса являются противоречия между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний и умений, умственного развития школьников. Искусство учителя заключается в том, что взаимодействие с учащимися в условиях решения различных дидактических задач (сообщение нового материала, консультация, прямая и опосредованная помощь и т.д.) требует различных ролевых позиций от учителя, отхода от монодидактизма, закрепляющего единственную и неизменную позицию в общении с учащимися. Противоречие становится движущей силой обучения, если оно является «содержательным», имеющим смысл в глазах ученика, а его разрешение - явно осознаваемой необходимостью, если оно соразмерно с познавательным потенциалом ученика, на каждом шагу обучения проявляется противоречие между содержанием учебного материала, деятельностью учителя и учащихся. Следует отметить как противоречие диспропорцию между такими условиями развития личности ученика, как деятельность и общение. Межличностное общение в классе становится динамичным в условиях смены форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке. Однако регулярное посещение уроков в школах, гимназиях, лицеях показывает, что наиболее динамичным компонентом урока является содержание учебного материала, менее динамичны методы обучения и наиболее консервативными остаются

именно формы организации познавательной деятельности учащихся. Встречается и другой вариант, особенно в старших классах, когда незначительно изменяется содержание учебного материала (например, решение сложной, многовариантной задачи и др.), но на этом примере ученики имеют возможность познакомиться со многими способами его преобразования. Тем не менее, компонент межличностного общения в системе «ученик - ученик, ученики» зачастую носит формальный, либо заданный характер, и не является подлинным фактором развития личности. Расширения области применения проблемной технологии обучения (дискуссии, которые могут выполнять в уроке разные функции, или диспуты, т.е. когда есть возможность обсуждения и выбора альтернатив) даёт возможность восстановить динамическое равновесие между предметно-практической деятельностью учащихся на уроке и общением.

Рассмотрим психолого-педагогические основы обучения. Дидактика связана со многими науками - философией, социологией, физиологией и другими. Наиболее тесные связи у неё с психологией и логикой. Деятельность учителя и учащихся, как и любая другая деятельность, не могут быть предметом исследования одной - единственной науки. Главным действующим лицом во всех без исключения видах деятельности является человек, а психология имеет самое прямое отношение к изучению тех психических процессов, которые протекают в ходе обучения, обеспечивая усвоение знаний учеником.

Один из главных вопросов теории и практики обучения: как обеспечить максимально возможное развитие личности ученика? Каким должен быть процесс обучения, какой должны быть система действий учителя и деятельность ученика, чтобы у него ежедневно развивались интеллектуальные силы, творческие потенции, память, воображение, воля, активное и заинтересованное отношение к себе, к знаниям, к жизни в целом? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо рассмотреть соотношение между обучением и развитием. Эта проблема была предметом изучения многих отечественных и зарубежных учёных на рубеже XIX - XX веков, актуальной является и в настоящее время, но уже как проблема развивающего обучения. Научный анализ существовавших в то время воззрений на проблему соотношения обучения и развития сделал выдающийся психолог Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь», где на основе теоретико-экспериментального исследования формирования у ребёнка научных понятий, показал ведущую роль обучения в его развитии, в развитии высших психических функций.

По данным исследований Л.С. Выготского, одни учёные (Э. Бейлер, Э. Мейман, Ж. Пиаже и др.) считали, что обучение и развитие - это два независимых друг от друга процесса. Развитие ребёнка представлялось им процессом, подчинённым исключительно природным законам и протекающим по типу созревания, а обучение понималось ими как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Л.С. Выготский отмечал, что типичным выражением этого взгляда является стремление в анализе умственного развития ребёнка тщательно разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения, взять результаты обоих этих процессов в чистом изолированном виде. Однако это не удавалось сделать еще ни одному исследователю. Главная мысль этой теории такова: развитие может идти своим нормальным порядком и достигнуть высшего уровня и без обучения. Или же в лучшем случае, развитие создаёт предпосылки, возможности, а обучение их реализует. Таким образом, заключает Выготский, обучение как бы надстраивается над созреванием. Признаётся тем самым односторонняя зависимость между развитием и обучением, которое «как бы питается продуктами развития и использует их, применяя в жизни». Обучение зависит от развития — это очевидно, - отмечает Выготский, - но никак не влияет на развитие. И далее он заключает, что такое обучение «идёт в хвосте развития». Он отмечает также, что в этой теории заключена доля правды: известные предпосылки в развитии ребёнка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным.

Существует низший порог обучения, за которым оно невозможно, однако эта зависимость не главная, а подчинённая, попытка выдать её за главную приводит к целому ряду недоразумений: так, по Пиаже, спонтанные понятия (житейские) возникают из развития, а научные понятия - из обучения. В таком случае, если обучение и развитие резко противопоставлены друг другу, то научные понятия скорее вытесняют житейские, спонтанные и занимают их место, чем возникают из них, преобразуя их. Вторая точка зрения диаметрально противоположна первой. Главная мысль в вопросе о соотношении обучения и развития заключается в том, что эти процессы сливаются, отождествляются друг с другом. Эта точка зрения была первоначально высказана У. Джемсом, а затем развита Э. Торндайком. В соответствии с нею обучение это и есть развитие, а развитие - это обучение. Ребёнок развивается в меру того, как он обучается. Он развит настолько, насколько он обучен.

Есть и третья группа теорий, которая была особенно влиятельна в европейской детской психологии. Пытаясь встать над первой и второй группой теорий, они на самом деле приводили к объединению этих точек зрения, отражая тем самым их двойственный характер (К. Коффка). В самом развитии видели двойственность: созревание и обучение, что уже высказывалось ранее. Критически оценивая эти точки зрения, Л.С. Выготский тем не менее отмечал, что теория К. Коффки, в отличие от первых двух теорий приводит исследование к совершенно новой проблеме, которая особенно важна с точки зрения новой гипотезы о развивающем характере обучения. Обучение как структурный и осмысленный процесс может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах: «Приложенное к одной точке в сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает многие другие точки, оно может иметь в развитии отдалённые, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше, вызывая в нём преобразования».

Л.С. Выготский, которого современный американский учёный С. Тулмин назвал «Моцартом в психологии», решая проблему о соотношении обучения и развития, исходил из вопросов, имеющих центральное значение, а именно: из степени зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и о влиянии обучения на их развитие, о временном соотношении между обучением и развитием. Изучение степени зрелости тех функций, на которые опирается обучение детей основным школьным предметам (т.е. в начальной школе): чтению, письму, арифметике и естествознанию - привело Выготского и его учеников к выводу о том, что к началу обучения дети, успешно его проходящие, не обнаруживают ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые, согласно первой теории, предшествуют началу обучения (бедный словарный запас, отвлечённость письменной речи не осознаётся учеником и представляет для него величайшую трудность и др.). Продолжая исследовать вопрос на примере овладения учеником письменной речью, Выготский приходит к выводу о том, что мотивы, побуждающие ученика обращаться к письменной речи, еще мало доступны ребёнку, начинающему обращаться к письму. Между тем, мотивация, потребность в речи, как и во всяком новом виде деятельности, всегда стоит в начале развития этой деятельности. К началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в её основе, не закончили и даже ещё не начали настоящего процесса своего развития. Об этой

особенности психического развития личности ребенка, идущего в школу, необходимо знать учителям начальной школы. Незрелость функций к началу обучения - общий и основной закон, к которому единодушно приводят исследования психологов в области обучения. Важнейший вывод, сделанный Выготским на этом этапе исследования, таково развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной связи с ним, в ходе его поступательного внутреннего движения.

В исследовании вопроса о временном соотношении обучения и развития он определенно доказал, что обучение всегда идет впереди развития. Ребенок раньше овладевает навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно начинает применять их. Всегда существуют расхождения и никогда не обнаруживается параллелизм между ходом школьного обучения и развитием соответствующих функций. Учебный процесс имеет свою логику, последовательность и сложную организацию, регулируемую учебной программой, и Л.С. Выготский отмечает, что было бы величайшей ошибкой предполагать, что внешние законы строения учебного процесса совершенно совпадают с внутренними законами тех процессов развития, которые вызываются к жизни обучением. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет внутреннюю логику. Обычно учителя ожидают усвоения учащимися нового понятия на этом же уроке, что совершенно неправомерно; исследуя вопрос о развитии в сознании ученика научных понятий, Выготский доказал, что в момент усвоения какого-либо научного понятия или арифметической операции, развитие этого понятия и этой операции не заканчивается, а только начинается, кривая развития не совпадает с кривой прохождения школьной программы, при этом обучение оказывается идущим впереди развития. Эти исследования были предложены Н.А. Менчинской, Д.Б. Богоявленским, Л.В. Занковым, В.В. Давыдовым и другими психологами.

Главная заслуга Л.С. Выготского в изучении соотношения обучения и развития состоит в том, что он выделил в развитии два уровня: 1) уровень актуального развития личности ребенка, показывающий, что у ребенка созрело на сегодняшний день, что он умеет делать самостоятельно; и 2) зону ближайшего развития, т.е. какие функции у него созревают и могут созреть под руководством учителя, взрослого в процессе обучения, чему можно научить ребенка в ходе обучения. Зона ближайшего развития имеет непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный

уровень их развития. Л.С. Выготскому принадлежит научно-психологическое обоснование педагогического сотрудничества и его значения для развития ребенка в процессе обучения и воспитания. Изучая природу подражания у животных и человека, он установил их качественное отличие друг от друга. О сущности сотрудничества он писал, что у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфических свойств сознания, развитие из обучения - основной факт. Таким образом, психолого-педагогический смысл развивающего обучения кроется в том, что: «центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок уже умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. Подражание, если понимать его в широком смысле, это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Ведь в школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, но тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством». Поэтому зона ближайшего развития, определяющая область доступных ребенку переходов, оказывается и самым определяющим моментом в отношении обучения и развития. «Иными словами, - продолжает Выготский, - то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития». Отмечая значение обучения для развития, Выготский пишет: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка можно только тому, чему он уже способен обучаться... Обучение возможно там, где есть возможность подражания... оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка ещё не созрело. Возможности обучения определяются его зоной ближайшего развития».

Для теории и практики обучения ключевыми должны быть слова Л.С. Выготского о том, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Итак, обучение оказывается наиболее плодотворным тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период называют сензитивным, т.е. особо чувствительным к влияниям определен-

ного рода, в данном случае - к обучению. Исследования Выготского и его сотрудников, учеников показали социальную природу процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития ребенка, развития, имеющего своим началом сотрудничество. Следовательно, цели, задачи, программа обучения должны строиться в зоне ближайшего развития личности ребенка, и только в этом случае обучение сможет выполнить свою социокультурную функцию. Говоря о развивающей роли педагогического сотрудничества, необходимо иметь в виду, что сотрудничество — это культурная форма взаимодействия людей. Именно поэтому следует обратиться к закону, сформулированному Выготским, лежащим в основе развивающего влияния сотрудничества: «Отношение между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми; коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности». Исследуя социальный генезис высших психических функций (запоминания, логического мышления, воли, произвольного внимания, высших форм восприятия и движения и др.), имеющих место в обучении, вовлечение их в систему внешних символических (знаковых) форм деятельности (речь, письмо, чтение, счёт, рисование), он глубоко раскрыл и обосновал закономерность о том, что каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихическая. Психологи называют эту зависимость законом перехода «интер» в «интра», процесс же этого перехода называется интериоризацией. Открытия Л.С. Выготского, имеющие мировое научное значение, изложены в таких его работах, как «Орудие и знак в развитии ребенка», «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка», «Педагогика подростка», «История развития высших психических функций», что уже само по себе говорит о широчайшем диапазоне научных интересов этого гения. Идеи Выготского легли в основу новых подходов к обучению, разработка которых активизировалась в период 60-90-х гг., и нашла практическое воплощение в исследованиях Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили и других.

Их научные теории стали методологической основой для конструирования педагогических систем и технологий обучения. Не ставя своей задачей рассмотрение каждой из них, поскольку существуют оригинальные источники, раскроем их особенности на уровне тех принципов, которые характеризуют сущность и теоретических основ, и технологий обучения.

В основу построения экспериментальной системы Л.В. Занкова положена идея возможно большей её эффективности для общего развития школьников, которое является той опорой в обучении младших школьников, которая выполняет функцию уровня актуального развития личности ребенка. Л.В. Занков сформулировал и теоретически развил мысль о том, что обучение детей необходимо вести на высоком уровне трудности. Экспериментальная работа, проводившаяся в начальных классах, позволила обосновать принципы оригинальной дидактической системы. К ним относятся: 1) принцип обучения на высоком уровне трудности; 2) принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении; 3) принцип движения вперед быстрым темпом; 4) принцип осознания учеником процесса учения (который можно соотнести с закономерностью о влиянии самопознания на образовательный эффект); 5) принцип свободного выбора (дать простор индивидуальности - по Л.В. Занкову). Система Л.В. Занкова имеет достаточное распространение в начальных классах гимназий и некоторых общеобразовательных школ.

Теория обобщающего обучения, разработанная В.В. Давыдовым, и технология её использования в обучении, опираются на следующие положения. 1. В первую очередь в процессе обучения учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания изучаемого предмета, которые должны открываться и усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. 2. Усвоение понятий должно предшествовать знакомству с более частными и конкретными фактами из соответствующей области знаний. Частные знания должны выводиться из всеобщих (примеры из правил, а не наоборот), а не даваться в готовом виде. 3. При изучении понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся должны в первую очередь обнаружить в них генетические исходную связь, воспроизвести её в особых знаковых или предметных моделях, позволяющих изучать её в «чистом» виде. 4. Для этого необходимо сформировать у учащихся специальные предметные действия,

посредством которых они смогут выявить существенные связи в изучаемом понятии или законе и изучить её.

Дидактическая ценность теории В.В. Давыдова заключается в том, что у учащихся формируется «теоретический инструмент» познания в процессе учебно-познавательной деятельности. Этот инструмент - обобщенное теоретическое знание, выполняющее методологическую функцию в обучении и познании, позволяет развивать способность учащегося к «открытому встречному движению» по отношению к новой информации, а не ограничивать изучение основ наук некоторым множеством частных фактов. Специальная теория, получившая название теории поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной, основана на следующих принципиальных позициях: 1) В любом действии есть две части: ориентировочная и исполнительская. В результате ориентировки составляется общая картина предстоящей деятельности. 2) Действия приобретают умственную форму не сразу, а постепенно, проходя через ряд более ранних форм. Центральным этапом в формировании умственных действий является разъяснение ориентировочной основы действий (ООД), мотивация предстоящей деятельности. 3) Формирование ориентировочной основы умственных действий проходит следующие этапы: а) выполнение действий во внешнем плане - показ; б) выполнение действий во внутреннем плане, «про себя», в) мысленный перевод сделанного в план внутренней речи, где сформированное действие находится как бы в «упакованном» виде. При необходимости ученик «развёртывает» алгоритм умственного действия. Завершая рассмотрение вопроса о психолого-педагогических основах обучения, можно говорить о том, что культурно-историческая теория развития личности является наиболее современной с точки зрения решения задач гуманизации и гуманитаризации образования и обучения, поскольку её общий вид «сознание - культура - поведение» позволяет мягко переходить от сложившихся авторитарных систем обучения к антропоцентрическим, человекоориентированным.

Глава 2. Учебный процесс и его закономерности.

Принципы обучения

Учебный процесс есть конкретный вариант обучения, а потому, как и процесс обучения, имеет целенаправленный характер, и в нём реализуются функции обучения: образовательная воспитательная, развивающая. Внутреннюю, сущностную сторону учебного процесса составляет усвоение знаний - эти процессы имеют целенаправленный, т.е. регулируемый характер, учебный процесс изучали многие дидакты и психологи: М.А. Данилов, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, И.Я. Лернер, И.Т. Огородников, Т.И. Шамова, Н.А. Менчинская, З.И. Кабанова-Меллер, В.В. Давыдов и другие. Психолого-педагогические звенья учебного процесса в рамках классической парадигмы дидактики включают: восприятие, осмысление и понимание, запоминание, закрепление и применение, обобщение, систематизацию знаний. Целевой подход к их осуществлению есть условие эффективности учебного процесса. Рассмотрим звенья учебного процесса.

Восприятие. В отличие от ощущений, которые не воспринимаются как свойства предметов, явлений или процессов, происходящих вне нас, восприятие всегда субъективно соотносимо с предметно-оформленной, независимо от на существующей действительностью. Итогом ощущения является чувство, в то время как итогом восприятия является образ, который складывается в ходе активного отражения воспринимаемого предмета.

Восприятие выступает как осмысленный, т.е. предполагающий мышление, процесс, и означенный (связанны со словом, знаком) синтез разнообразных ощущений, получающихся от целостного предмета. Образ, складывающийся в результате восприятия, предполагает взаимодействие, скоординированную работу различных анализаторов (зрительных, слуховых, кожных, мышечных). На этой основе различают три вида восприятия: зрительное, слуховое, осязательное - все они имеют место в учебном процессе. Зрительное и слуховое восприятие имеют наиболее важное значение в жизни человека, в освоении им окружающего мира. В восприятие входят не только данные непосредственных ощущений ученика, но и данные его прежнего опыта. Вот почему в процессе обучения учитель должен ставить такие цели, которых можно достигнуть с учётом предыдущего опыта учащихся, известных им знаний или способов деятельности; обращаться к чувствам и мотивам деятельности учеников.

О полноте, разносторонности и сознательности восприятия в процессе школьного обучения заботился Я.А. Коменский, обос-

новавший принцип наглядности, который понимался им широко и позволил сформулировать "золотое правило" дидактики: «Всё, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - путём осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».

К.Д. Ушинский развил идеи Коменского, обосновав принцип наглядности с гносеологической стороны, отводя значительное место восприятию учащимися наблюдаемых под руководством учителя предметов и явлений - от этого зависит и последующих их анализ, сравнение и сопоставление, восхождение к понятию о предметах действительности. Глубоко изучив современные ему философские, психологические, физиологические и педагогические источники, Ушинский показал взаимосвязь чувственного и рационального в усвоении знаний, роль пассивного и активного внимания в нём, отдавая предпочтение последнему как главному, которым придётся пользоваться человеку в дальнейшем.

Действительно, внимание в процессе восприятия играет определённую роль, ибо оно характеризует интенсивность познавательной деятельности и выражается в сосредоточенности человека на некотором её участке (знании, действии и т.д.). Внимание изучали: А.А. Ухтомский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и другие учёные. Внимание потому так важно при восприятии, что именно в этот момент учебного процесса оно способствует активизации, целенаправленности в процессе отбора, дифференциации информации (например, во время рассказа учителя, лекции, демонстрации наглядности, эксперимента и т.д.). Интересный взгляд на роль внимания в организации начала познавательной деятельности предложил П.Я. Гальперин. Он считает, что внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности, а функционально оно представляет контроль за содержанием этой деятельности. Различают произвольное, произвольное и послепроизвольное внимание. Организация восприятия связана с установкой произвольного внимания ученика и последующего его поддержания на основе послепроизвольного внимания. Поскольку процессы восприятия и внимания тесно взаимосвязаны (хотя внимание играет важную роль на всех этапах учебного процесса и во всех его психолого-педагогических звеньях), учителю необходимо знать психолого-дидактические закономерности, следовать которым он может, используя специальные методы и приёмы - эти и другие закономерности учебного процесса описаны и приведены в систему И.Я. Груденовым.

Закономерности восприятия.

1. Предварительная подготовка к наблюдению, чётко поставленная задача, как и в какой последовательности вести наблюдения, прошлый опыт человека и его знания, облегчают восприятие и не требуют значительных волевых усилий.

2. Восприятие объектов облегчается, если они располагаются в определенной, строго продуманной системе, требующей минимальных усилий со стороны наших органов чувств. Восприятие объектов, расположенных хаотически, осуществляется неохотно и требует значительных волевых усилий. Эту закономерность следует учитывать при составлении плана урока, организации учебно-познавательной деятельности учащихся, исследовательской работы и др. Система - основа качества деятельности.

3. Активная мыслительная деятельность в процессе наблюдения приводит к более полному, богатому восприятию. При пассивном восприятии объекта от внимания человека ускользают многие детали. (Отметим, что активному восприятию может способствовать заранее составленный и предложенный учащимся план наблюдения объекта.

Легче наблюдать единичные различия среди многих черт сходства, чем наоборот. Различия между объектами привлекают к себе внимание более (а значит активизируется восприятие), чем их сходство. Полагаем, что именно этой закономерностью объясняется эффективность методов проблемного обучения и самого проблемного обучения - ведь в основе проблемное™ лежит проблемная ситуация, показывающая "контрастное положение вещей", т.е. противоречия. Искусство учителя поддерживать внимание учащихся в течение всего урока формируется вместе с его педагогическим мастерством, немаловажную роль в этом играет знание им закономерностей внимания.

Закономерности внимания

1. Деятельность, осуществляемая на основе произвольного внимания, требует значительных усилий и быстро утомляет человека.

2. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием одного или нескольких из следующих условий:

а) относительной интенсивности раздражителей (яркость, выразительность наглядности, изложения, эмоциональность, образность речи);

б) их относительной новизны (разнообразие примеров из различных областей знания - науки, техники, искусства и т.д.);

в) неожиданности их появления (например, приём удивления);

г) контраста между ними, т.е. раздражителями (пример проблемной ситуации, противоположности свойств, признаков, условий и т.д.);

д) ожидания определённых событий;

е) при наличии положительных эмоций у учащихся (это самый недорогостоящий способ сохранения внимания).

3. Посильность деятельности, наличие соответствующих знаний, умений и навыков - необходимые условия длительного сохранения внимания к данной деятельности.

4. Чтобы в процессе деятельности длительное время поддерживалось внимание к ней, достаточно, чтобы выполнялось одно или несколько из следующих условий:

а) эта деятельность значима для человека;

б) углубляется понимание соответствующего материала;

в) возрастает уверенность;

г) возникают новые идеи, открытия.

5. Внимание к деятельности может быть ослаблено при наличии одного или нескольких из следующих условий:

а) задание непосильно, из-за чего теряется у ученика уверенность;

б) работа совершается в чрезмерно быстром или чрезмерно медленном темпе;

в) оно сводится к однообразным операциям;

г) исчезает интерес к ней;

д) выполняемая работа слишком проста для ученика. (На это следует учителю обращать особое внимание, так как эти причины являются достаточно распространёнными в обучении, но редко становятся предметом компетентного анализа).

6. Внимание облегчается, если выполняются условия:

а) мыслительная деятельность сопровождается соответствующей моторной деятельностью (вот почему рекомендуется не только слушать, но и записывать лекцию; заучивание правил, определения сопровождать решением задач и примеров, выполнением рисунков, упражнений, таблиц и т.д.);

б) объекты, которыми мы оперируем, воспринимаются зрительно (о роли наглядности в обучении).

То что воспринято учеником, должно быть им осмысленно и понято, и эти процессы начинают протекать уже при первичном восприятии. Осмысление. Понимание. При осмыслении воспринимаемых объектов протекают такие мыслительные операции, как абстрагирование и обобщение, анализ, синтез, генерализация (мысленное отделение в уме существенных черт и признаков от второстепенных и несущественных), сопоставление данных, ус-

тановление связей между сторонами явлений, процессов. В итоге осмысления познаваемого объекта ученик должен дать себе ответ на вопрос "что это такое?", мысленно представив его целостность во взаимосвязи элементов, существенных признаков, закономерных отношений. Понимание в учебном процессе - это только начало приобщения человека к культурно-историческому процессу постижения множества жизненных контекстов, смысла жизни. Потребность в понимании - одна из главных психологических потребностей человека как социального индивида. Проблема понимания в настоящее время является одной из центральных для философии и социальной философии, социологии, психологии и социальной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.А. Брудный, А.А. Бодалёв, С.С. Гусев, Л. Дёмина, В.В. Знаков, Б.Ф. Ломов, Ж.О. Лендел, Г.Л. Тульчинский и др.). Чрезвычайно интенсивно она разрабатывается зарубежными учёными уже в течение многих лет (Х.-Г. Гадамер, В. Гейзенберг, В. Краузе, К. Роджерс и др.). Содержательно-смысловой осью проблемы понимания является связь между знанием и пониманием, между пониманием и мышлением. Методологическое значение для исследований путей обновления учебного процесса имеет проблема значения понимания для познания и общения (В.В. Знаков, А.Ф. Эсаулов и др.). В учебном процессе должны быть созданы условия для постижения ценностного, историко-культурного смысла понимания. Экспериментальной психологией доказано, что понимание представляет собой не только результат мышления, но и один из его процессов, участвующих в обеспечении успешности решения задачи; «этапы понимания - от недифференцированного понимания задачи в целом ко всё более дифференцированному и глубокому - соответствуют этапам её решения» (Л.П. Добраев). Мышление совершается на основе знания. Однако знания, с одной стороны, «являются результативным эквивалентным мышления, т.е. тем, во что превращается мышление (как процесс взаимодействия) в фазе продукта; с другой стороны, переходя в процесс, т.е. включаясь в деятельность индивида, знания проявляются как компонент мышления (его содержательно-операционная сторона) или какой-либо производной от него формы психической деятельности. Будучи следствием мышления, знания являются и одним из его условий», - отмечает Я.А. Пономарёв. По мнению В.В. Знакова, связующее звено между знанием и пониманием¹⁵ - смысл отражённого в знании фрагмента предметного мира. Следует различать содержание знания

¹⁵ Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994. стр. 67.

и его смысл. В процессе осмысления отражённой в знании реальности у субъекта возникает смысл последнего, т.е. познавательное отношение к содержанию понимаемого фрагмента действительности, которое, по мнению С.Л. Рубинштейна, включает в себя и отражение, и отношение. Познавательное отношение двойственно: оно включает объективную связь между предметами, событиями, явлениями, процессами, и вместе с тем - отношение субъекта к объекту, человека к миру, к себе. «Познавательное отношение проявляется как активность духовного самоопределения субъекта»¹⁶. Следовательно, для понимания знаний необходимы определённые предпосылки: В.В. Знаков выделяет в качестве таковых осмысленность содержательной стороны знаний и их ценности. Таким образом, определилось не только психолого-дидактическое значение осмысления и понимания как звеньев учебного процесса, но и аксиологический смысл в развитии личности ученика.

Принято различать два вида мышления: теоретическое и практическое. При рассуждении, доказательстве ученик опирается на теоретическое понятийное и теоретическое образное мышление. В первом случае - это опора на готовые знания, выраженные в понятиях, суждениях и умозаключениях, во втором - это опора на представления и образы - в обоих случаях большую роль играет воображение и степень его развития у человека. Теоретическое образное мышление более характерно для людей, имеющих склонность к литературному, художественному, музыкальному творчеству (у них более выражена правополушарность головного мозга). Теоретическое понятийное мышление более характерно для тех, кто интересуется и проявляет способности к научно-исследовательской деятельности в области точных наук (более выражена левополушарность головного мозга). Однако воображение продвигает творчество и тех, и других.

Практическое мышление и его виды - наглядно-образное и наглядно-действенное - наиболее характерны для дошкольников и младших школьников, которым для познания объекта требуется сам объект или его модель, заменитель (заместитель). Непосредственная манипуляция с предметом - хорошее условие для познания его свойств и различных сторон. В то же время исследования Л.В. Занкова и В.В. Давыдова показали значительные возможности младших школьников для развития у них теоретического (понятийного и образного) мышления, овладения ими приёмами дедукции и умением идти вперёд быстрым темпом в условиях специальной дидактической системы.

Разграничение мышления на виды в значительной степени условно, так как в условиях учебного процесса, требующего различных видов деятельности ученика (познавательной, коммуникативной, трудовой, ценностно-ориентационной, эстетической, физической - по В.С. Ледневу), должны активно работать все виды мышления, а для этого необходимы соответствующие стимулы в виде познавательных задач, проблем, заданий, демонстрации эксперимента и опытов, - всего того, что побуждает активность учебного познания. Особо следует сказать о чертах творческого мышления, ведущего к изобретениям и открытиям. В основе его лежит динамика логических операций в пределах качественно усложняющихся диапазонов (А.С. Эсаулов), умение мысленно оперировать частями целого, целым и частью, целым и целым, преобразуя качественно исходную задачу. Американский психолог Дж. Гилфорд выделил следующие черты творческого мышления: оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, яркое стремление к интеллектуальной оригинальности, стремление найти своё собственное, отличное от других решение; семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике;

- образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть новые, скрытые от наблюдения стороны;

- способность продуцировать самые разнообразные идеи в неопределённой ситуации, в частности, в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Закономерности мышления

1. Вероятность вспоминания теоремы, нужной для решения задачи, возрастает, если: а) теорема и данные задачи выражены в одних и тех же понятиях (терминах, символах); б) искомые и данные задачи сближены анализом и синтезом настолько, что в оставшийся интервал как раз укладывается данная теорема, целиком восполняя этот пробел (то же о правиле, способе, законе, другом методологическом знании, являющимся "руководством к действию").

2. Последовательность психических процессов (А, В, С), повторяющихся при решении однотипных задач, может "свёртываться" до составной ассоциации (А... С), которая в дальнейшем, в случае необходимости, легко "разворачивается" в первоначальную цепь рассуждений (речь идёт о выработке алгоритма решения какой-либо совокупности задач, составлении плана, структурно-логической схемы и др.). Если ассоциация (А... С) образована без

промежуточных звеньев, то вклинивать их в дальнейшем между процессами А и С бывает очень трудно (в данном случае необходимо иметь в виду, что первичное изучение какого-либо знания должно носить полный, содержательный, развёрнутый вид, "свергнуть" знание, обобщив его, следует после детального изучения. Еще один момент: очень важна правильность первичного изучения, поскольку если учитель "ловит" себя постоянно на том, что он пропустил что-то важное, то эти ошибки могут запечатлеться в сознании учеников, отразиться на понимании учебного материала).

3. Закономерность Гальперина. Мыслительные операции можно целенаправленно формировать путём постепенного перехода от развёрнутых внешних действий, заранее запрограммированных, ко всё более свёрнутым умственным действиям.

4. Активность мыслительной деятельности по ходу ознакомления с материалом возрастает, если учащийся выполняет конкретное задание, помогающее глубже понять данный материал, и при этом соблюдаются следующие условия: а) поставленное задание направляет усилия учащегося на использование определённого правила, мыслительного приёма; б) учащийся обладает знаниями, необходимыми для выполнения этого задания и навыками применения этого знания; в) этот приём соответствует содержанию материала и чем в большей степени, тем сильнее активизируется мыслительная деятельность. Определённо можно говорить о том, что глубина понимания и осмысления материала должны быть полностью использованы на последующих звеньях учебного процесса.

Запоминание. Это важнейшее звено в учебном процессе, недооценка его может отрицательно повлиять на всё то, что достигнуто в ходе эффективного восприятия, осмысления и понимания. В основе запоминания лежит работа памяти по сохранению, узнаванию и воспроизведению воспринятого и осмысленного учеником содержания.

В усвоении учебного материала участвуют различные виды памяти: кратковременная и долговременная память, а также их промежуточный вариант - оперативная память; двигательная, зрительная, слуховая, словесно-логическая, эмоциональная и др. Память связана с волей, а потому различают произвольную и непроизвольную память. В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически, без особых усилий человека, без постановки специальной задачи. Во втором случае такая задача ставится и требует от человека волевых усилий.

Особую роль в запоминании играет кратковременная память, её средний объём весьма ограничен: 7 ± 2 единицы интегриро-

ванной или выраженной в структурных единицах (например, количество вопросов плана и лекции). Этот объём индивидуален и характеризует природную память человека. Об этом должен знать учитель и родители ученика, и сам ученик. С помощью кратковременной памяти перерабатывается самое большое количество информации, и для поддержания её активности необходимы специальные усилия педагога и ученика.

Вопросы памяти исследовали Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Ю.А. Самарин, Г. Эббингауз и другие учёные. Так, А.А. Смирнов показал, что действия лучше запоминаются, чем мысли, а среди действий лучше запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами препятствия. Эта особенность запоминания объясняет необходимость взаимосвязи слова и практических действий в обучении, т.е. того, что называется применением знаний на практике, закреплением теоретических знаний в способах деятельности. Выводами А.А. Смирнова объясняется эффективность проблемного обучения, основу которого составляет разрешение проблемной ситуации, т.е. осознание учеником субъективно мыслительного затруднения, преодоление которого требует значительных интеллектуальных, волевых и практических усилий от ученика.

В запоминании учебного материала большую роль играет система и систематизация знаний, различные способы "упаковки" информации с целью её хранения в памяти и последующего воспроизведения. Ю.А. Самарин показал ведущую роль ассоциаций в мышлении, запоминании и систематизации знаний, в формировании мировоззрения личности. Так, частное, отдельное знание (понятие, правило, закон, факт) фиксируются в мозгу человека локальными ассоциациями, которые составляют основу ассоциаций более высокого порядка - частно-системных ассоциаций (примером может служить усвоение правила и применение его в некоторой области решаемых задач). Ю.А. Самарин отмечает, что локальные ассоциации обычно не оказывают почти никакого влияния на умственную деятельность человека, если не захватывают его личности; если они не включаются в более широкую систему знаний и деятельности, то тормозятся или совсем исчезают. Эту позицию можно проиллюстрировать: если ученик не повторяет изученного, не включает полученные знания в активную познавательную и практическую, и даже повседневную деятельность, то эти знания довольно быстро забываются.

Частно-системные ассоциации могут быть эмоционально окрашенными, однако и они начинают играть роль в деятельности человека, если включаются в ещё более общую систему - напри-

мер, систему знаний по разделу, теме, образуя внутрисистемные ассоциации. Прочность внутрисистемных ассоциаций говорит о том, что ученик хорошо запомнил и усвоил в целом учебный материал, свободно им владеет, может применять в стандартных и нестандартных ситуациях, легко осуществляет внутрипредметный перенос знаний и устанавливает внутрипредметные связи. Но лишь на основе межсистемных ассоциаций формируется мировоззрение личности и её менталитет (способ мышления), глубокие интересы и убеждения, ценностные ориентации, идеалы, взгляды, общественная направленность. Для прочного запоминания необходимо повторение, но только то повторение хорошо и эффективно, которое предполагает получение нового знания даже об уже известном. Это может быть новый штрих, черта, характеризующая что-то особенное в известном, новый способ его применения в деятельности ученика. Известная поговорка о том, что повторение - мать учения, нуждается в уточнении. Только то повторение хорошо, которое организовано в перестроенных, новых структурных и логических связях. Повторению большое значение придавал К.Д. Ушинский, подчеркивавший роль системы в организации прочных знаний.

Учитель должен знать законы памяти и запоминания, чтобы использовать специальные приёмы для обеспечения у учащихся прочности знаний, их действенности. Приёмам запоминания и организации памяти следует обучать детей уже в начальной школе. Отметим, что многие из них зафиксированы в формулировках закономерностей памяти.

Закономерности памяти

1. Установка (направленность) на полноту, прочность, точность, последовательность запоминания материала вызывает опеределённые формы активной мыслительной деятельности, что приводит соответственно к более полному, точному, прочному, последовательному запоминанию. (Это значит, что установки должны предъявляться учащимся в вербальной форме, а не только подразумеваться учителем).

2. Материал, связанный с потребностью человека, его устойчивыми интересами, запоминается легко и прочно.

3. Материала относительно большого объёма и неструктурированный запоминается неохотно, с нежеланием, а следовательно, для изучения большого объёма материала ученикам следует давать готовый план или составлять его вместе с учащимися по ходу изучения нового.

4. Определённый уровень понимания материала - необходимое условие его запоминания. Если материал плохо понят, то он за-

поминается неточно и искажения не замечаются человеком, либо может появиться иллюзия запоминания.

5. Понимание затрудняется, если установка на полноту и точность запоминания появляется до осознания материала в целом. В остальных случаях установка на запоминание способствует лучшему пониманию.

6. Основная закономерность памяти заключается в том, что активная мыслительная деятельность, направленная на углублённое понимание материала, приводит к его эффективному запоминанию (произвольному или произвольному).

7. Закономерность Эббингауза. Забывание более интенсивно протекает сразу, после изучения материала (в первые часы, минуты, секунды), а потом оно замедляется.

8. Повторение путём разнообразной деятельности, сводящейся к некоторой реконструкции материала, эффективнее, чем его повторение в неизменном виде. Рассредоточенное по времени повторение эффективнее, чем концентрированное изучение материала.

9. К эффективному запоминанию приводят следующие приёмы мыслительной и практической деятельности: составление плана, выделение опорных пунктов, реконструкция, соотнесение и сравнение (с выделением черт сходства и отличия), обобщение, конкретизация.

Закрепление и применение знаний способствуют их запоминанию. Эти звенья учебного процесса нацелены на формирование опыта по сохранению и воспроизведению знаний, накопленных человечеством и вошедших в содержание основ наук, опыта творческой деятельности, а также эмоционально-ценностного отношения ученика к знаниям, к людям, к миру, к себе, к учению и образованию. Закрепление знаний способствует и более прочному их запоминанию. Для закрепления знаний требуется не только заучивание правил, определений и формулировок, но поиск их доказательств, и не только тех, которые приводятся в учебнике, а самостоятельное нахождение их в других источниках информации. При этом важно умение устанавливать границы того или иного знания - это особенно важно при изучении разных видов знания: научных понятий, законов, научных фактов, теорий. Учитель должен сообщать ученикам или побуждать их к самостоятельному осознанию частных и всеобщих знаний в содержании учебного предмета - в некоторых случаях об этом сообщается в учебнике.

Применение знаний ученик может осуществить на трёх уровнях: в знакомой ситуации, т.е. по образцу, подтверждающему или иллюстрирующему правило, закон, определение, формулу, в видоизменённой ситуации, когда известное знание нельзя приме-

нить непосредственно, а требуется его переосмысление в новых связях или необходимо выполнить дополнительные вспомогательные действия, осуществить их мысленный перенос на другую область действий; в новой, незнакомой ситуации, где стандартная последовательность операций и действий не даёт искомого результата (например, выполнение исследовательской работы, написание сочинения, реферата). Творческое применение знаний наблюдается на школьных олимпиадах, во время игры "Что? Где? Когда?" и в ряде других случаев.

Применение знаний выполняет в учебном процессе несколько функций: способствует их активному осмыслению и более глубокому пониманию как взаимосвязи теории и практики, прочному запоминанию, формированию эмоционально-ценностного отношения к ним, развивает творческое мышление и воображение ученика, пытливость, любознательность и познавательный интерес; формирует позитивный учебный опыт личности. Именно применение знаний даёт возможность "продвинуть" ученика о приоритетах обучения к приоритетам образования, его целям и ценностям, к самопознанию. Полноценное применение знаний способствует их обобщению, систематизации не только в содержательно-логических связях (систематичность как качество знаний), но и в структурно-функциональных (системность как качество знаний), хотя для достижения второй цели требуется специальная и довольно длительная работа.

Обобщение. Элементы обобщения знаний начинаются уже непосредственно при их осмыслении и понимании; работа мысли в этом направлении продолжается при запоминании и протекает особенно активно во время применения знаний. Обобщение происходит на основе мысленного выделения существенных черт в изучаемом содержании как восхождение от конкретного к абстрактному; направленное движение мысли по содержанию изучаемого объекта приводит к формулировке правила, определения, алгоритма, показывающих способ решения ряда однотипных задач; к составлению плана или структурно-логической схемы, которую также можно успешно применить для рационального усвоения знаний об однородных объектах (например, имеются структурно-логические схемы для изучения исторических явлений - революций, войн, реформ и др. - Н.Г. Дайри, Ф.Б. Горелик). Обобщение знаний происходит с участием таких мыслительных операций, как анализ, синтез, индукция и дедукция, абстрагирование, классификация. Обобщение закрепляет систему сложившихся ассоциативных связей в сознании ученика, что и обеспечивает прочность знаний. Содержательная ёмкость обобщенного знания зависит от

полноты и глубины осознания многих конкретных знаний, он имеет внутреннюю системную структуру. Процедура обобщения знаний не завершает психолого-педагогический цикл их усвоения, его заключительным звеном в рамках цикла является систематизация знаний, которая венчает классические представления о целях обучения, реализуемых в учебном процессе, и которые являются системообразующими в обучении. Мы знаем, что знания о внешнем мире и умения, связанные с их применением, не могут быть главной и единственной целью гуманного педагогического процесса. Составной и не менее важной частью его педагогического результата являются новые знания ученика о себе самом в ходе той деятельности и того общения, которое сопровождало его учебно-познавательную деятельность. Этот вопрос специально излагается в следующем параграфе "Перестройка учебного процесса на основе рефлексивной деятельности".

Систематизация знаний. Это заключительное звено в усвоении знаний по теме, разделу, курсу в целом. Эффективность и результативность обучения характеризуются той системой знаний, способов деятельности и отношений, которая сложилась у ученика в ходе учебного процесса, во всех его звеньях - от восприятия до обобщения с последующей систематизацией. Формирование системы знаний связано не только с развитием мышления, но и с развитием взаимосвязи мышления и речи - внешней и внутренней. В систематизации знаний большую роль играет классификация объектов - как приём, метод и результат человеческого познания. Умению приводить знания в систему учитель должен научить учащихся, привлекая их к этой деятельности при изучении учебного материала. Систематизации подвергаются знания, способы деятельности (умения и навыки), отношения.

В формировании у учащихся умения систематизировать и классифицировать знания большую роль играют естественнонаучные предметы: физика, химия, ботаника, зоология, а также математика, поскольку в них рассматриваются физические, химические, биологические системы, а также чётко выражены зависимости и отношения (связи) между различными видами научного знания: научными понятиями, законами, фактами, теориями, экспериментом. Системную структуру научного знания учитель должен объяснять ученикам в средних и старших классах, а для этого необходимо научиться умению структурировать знание и то содержание учебного материала, которое имеется в учебнике. Учащиеся должны знать, что высшим видом развития научного знания является теория, а все остальные виды знания входят в неё опосредованно. Из-за отсутствия системной иерархии в содержа-

нии знаний в сознании учащихся происходит перегрузка памяти (действительно, прав А.Н. Леонтьев в том, что учебный процесс наполнен знаниями, но не смыслами), что затрудняет осмысление знаний на уровне ценностно-смысловой ориентации среди них. Системность знаний - условие прочности и действенности того содержания образования, которое освоено и усвоено учеником.

Все звенья учебного процесса связаны между собой, и ни одно из них не может выполнить функции другого. Ученые И.Ф. Харламов и Т.И. Шамова справедливо полагают, что эффективность учебного процесса обучения в целом зависят от того, пройдет ли каждый ученик полный цикл усвоения знаний при изучении той или иной темы. Более того, на каждом уроке, но с разной степенью полноты и развёрнутости (в зависимости от целей урока и его места в системе уроков по теме) каждый ученик должен пройти весь цикл усвоения знания - невыполнение этого условия является одной из причин пробелов в знаниях учащихся, неуспеваемости и последующего отставания в обучении. Начинающему учителю следует специально составлять вопросы и подбирать задания для проверки эффективности восприятия, осмысления и понимания, запоминания, закрепления и применения, обобщения и систематизации знаний учащимися.

Знание психолого-педагогической стороны учебного процесса, его закономерностей должно подкрепляться знанием теоретического ядра дидактики - принципов обучения, т.е. тех основных положений, в соответствии с которыми строится и анализируется процесс обучения. Следует различать понятия: дидактические принципы, принципы обучения и принципы конструирования содержания образования. Принципы обучения следует учитывать при конструировании обучения в единстве его процессуальной, деятельностной и содержательной сторон. Принципы конструирования содержания образования (на уровне отбора учебного материала и его реализации в ходе урока) нормируют собственно содержание образования, в том числе и уровень обучения, т.е. непосредственной реализации учебного материала во взаимоотношениях учителя и учащихся.

Следует различать две категории: закономерности и принципы обучения. Закономерности являются частью педагогической действительности, отражая имеющиеся в ней устойчивые, повторяющиеся, объективные и необходимые отношения; принципы формулируются человеком на заключительных этапах исследования и как бы привносятся в теорию, которой и руководствуется учитель в своей практической деятельности. Принципы обучения, являясь частью теории обучения, выполняют нормативную и

конструктивно-техническую функцию. Компетентный учитель должен, с одной стороны, мысленно учитывать закономерности обучения и учебного процесса, а с другой - соотносить ход обучения с принципами обучения.

Как и процесс обучения, принципы обучения имеют культурно-исторический характер. Уже в классической работе Я.А. Коменского заложены формулировки принципов и правил обучения, таких как систематичность и последовательность в обучении, наглядность, доступность, сознательность и активность в обучении, учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, принцип прочности знаний, умений, навыков. Эти принципы получили дальнейшее развитие в работах К.Д. Ушинского, А.Ф. Дистервега, П.Ф. Каптерева и других дидактов; значительный вклад в их разработку и разработку других принципов обучения внесли М.А. Данилов, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова, Ш.А. Амонашвили и т.д. Рассмотрение принципов обучения можно проводить с позиции разных оснований, однако во всех случаях следует иметь в виду, что их система относится к целостному процессу обучения, а следовательно, должна охватывать все компоненты этого процесса. Система принципов обучения в структуре классической дидактики разработана Ю.К. Бабанским на основе деятельностного подхода. Изложим их.

1. Принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся. Содержание этого принципа имеет три аспекта, соответствующие функциям обучения: образовательный, воспитательный и развивающий (отсюда вытекает необходимость формулирования триединой дидактической цели урока). Образовательный аспект связан с необходимостью формирования у учащихся основы разносторонних знаний, специальных и общих учебных умений, формирования научного мировоззрения. Воспитательный аспект связан с воспитанием у учащихся гуманных качеств личности и ценностных отношений в процессе обучения. Развивающий аспект отражает направленность работы учителя на развитие у учащихся функциональной и смысловой стороны речи, воли, эмоций и чувств, способностей и дарований, мышления, памяти, воображения, внимания, ориентировку в пространстве и времени, эстетическое восприятие, сноровку, культуру движения. Обобщенно можно говорить о том, что развивающий аспект обучения должен быть направлен на развитие у ученика всех форм интеллекта: лингвистической, логико-математической, пространственной, двигательной, музыкальной, межличностной и внутриличностной.

2. Принцип научности обучения, о необходимости научности обучения писал в своё время К.Д. Ушинский, это требование звучит в работах Н.К. Крупской, однако как принцип он был сформулирован М.Н. Скатанным в 1950 году. Содержание данного принципа отражает необходимость соблюдения в ходе обучения всего объема требований учебных программ, строгого отбора научных фактов, приобщения учащихся к приёмам и методам научного познания, развития у них начальных навыков научного поиска и научного стиля мышления и т.д. Методологическая сторона принципа научности опирается на критерии логики, а именно: в обучении должны быть ясность, точность, последовательность и доказательность. Исследования Л.Я. Зориной о системности знаний как их качестве доказывают необходимость учёта всё возрастающей роли научной теории в обучении.

3. Принцип систематичности и последовательности в обучении требует выполнения следующих требований и условий: движение мысли ученика должно идти от простого к сложному, от близкого к далёкому, от простого к сложному, от лёгкого к трудному. Это касается не только логики овладения знаниями и способами деятельности, но и построения урока, и учебного процесса в целом.

4. Принцип доступности в обучении был по новому интерпретирован Ю.К. Бабанским и раскрыт им с точки зрения теории оптимизации обучения, он предполагает не только учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения, но ,главное, учёт их реальных учебных возможностей в единстве внешнего и внутреннего планов: мотивации, отношения к учению, знаний и опыта деятельности, а также отношения семьи к школе, учебно-материальной базы школы, педагогических предпочтений в профессиональной деятельности учителя и других. Главное требование принципа доступности связано с необходимостью проектирования программы обучения в зоне ближайшего развития ученика.

5. Принцип стимулирования положительного отношения школьников к учению, формирования у них познавательных интересов, потребности в знаниях нацеливает на поддержание и развитие у них положительной мотивации к учебно-познавательной деятельности. Этой цели служит стимулирование интеллектуальных, нравственных и практических усилий учащихся в ходе учебной деятельности такими приёмами и методами, как: использование эффекта новизны в учебном процессе, проблемности; опору на учебный и жизненный опыт учащихся (апперцепция), раскрытие смысловой стороны учения, его обще-

ственной и личностной значимости, развитие профессиональных склонностей и способностей учащихся, оценки и самооценки.

6. Принцип сознательности, активности и самостоятельности в обучении при руководящей роли учителя интегрирует такие пути его осуществления, как: использование самостоятельной работы на уроке (репродуктивный и творческий уровень), проблемности (проблемного изложения, частично-поискового, или эвристического метода обучения, исследовательского метода), индивидуального подхода к каждому ученику. Большую роль в разработке этого принципа обучения сыграли работы М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, Т.И. Шамовой, которая выделила принцип активности в обучении как целостную систему, а также обогатила его содержательно практика работы В.Ф. Шаталова, Т.И. Гончаровой, И.П. Волкова и других учителей.

7. Принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и проблемно-поисковых и других методов и приёмов обучения также обоснован Ю.К. Бабанским. Он требует научно-обоснованного сочетания теоретического и чувственного элементов в познании, слова, наглядности и практической деятельности учащихся, рационального использования репродуктивной и творческой работы учеников, индукции и дедукции.

8. Принцип оптимального сочетания урочных, внеурочных, а также общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения, говоря о формах обучения, следует иметь ввиду два их уровня: макроуровень и микроуровень. Макроуровень отражает формы организации обучения: уроки, лекции, семинары, диспуты и дискуссии, зачёты, конференции, собеседования и др., т.е. форму взаимоотношения учителя с учащимися. Микроуровень форм обучения представляет собой формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся, отношения в системе "ученик - ученик", межличностные (подлинно равноправные "функционально") отношения в учебном процессе. Здесь уместно сочетание групповой работы, работы в динамическом (гомогенных и гетерогенных) парах. Индивидуальной и фронтальной работы.

9. Принцип создания оптимальных условий для обучения. Среди условий обучения различают: учебно-материальные, санитарно-гигиенические и морально-психологические. В любом случае доминанта должна быть за положительными морально-психологическими условиями как фактором, стимулирующим психическое здоровье школьников. Ещё А.С. Макаренко подчёркивал среди множества воспитательных воздействий определяющее влияние людей друг на друга. Данный принцип касается

также технико-эстетической оснащённости учебных аудиторий и соблюдения необходимых санитарно-гигиенических норм.

10. Принцип прочности и действенности результатов обучения ориентирован на конечный результат обучения: образованность на уровне качества знаний, воспитанность и развитость учащихся. В свете современных требований школьного образования, его ориентации на образовательный стандарт, следует иметь в виду, что его содержание может и должно служить "отправной точкой" для характеристики реализации данного принципа. По отношению к петербургской школе этот стандарт выражен грамотностью (начальная школа), функциональной грамотностью (основная школа), социальной компетентностью, которая включает общекультурную компетентность (общеобразовательная школа), допрофессиональную и методологическую компетентность (лицей и гимназии). При этом важно помнить о преемственности в достижении уровней образованности от начальной ступени образования к полной средней ступени школьного образования.

Принципы гуманного педагогического процесса были сформулированы в обобщенном виде Ш.А. Амонашвили и знаменовали переход к гуманитарно-гуманистической парадигме образования и обучения, они будут рассмотрены далее, хотя их использование не противоречит традиционной системе обучения, однако их полноценная реализация возможна на новых теоретических и технологических основаниях построения учебного процесса.

2.1. Дидактика как теория образования и обучения

Существование человеческого общества, сохранение и приумножение культурно-исторических ценностей, развитие экономического потенциала невозможны без передачи подрастающим поколениям накопленных обществом знаний и опыта, открывающих перспективы для жизненного пути каждого человека. Передача знаний и опыта от поколения к поколению может осуществляться стихийно, в ходе непосредственной жизнедеятельности людей, как это было на заре человечества и сохранилось в процессе семейного воспитания, так и путём организованного обучения в учебных и учебно-воспитательных учреждениях специально обученными этому делу людьми - педагогами, учителями, воспитателями, гувернёрами.

Развитие организованного обучения связано с появлением и развитием государства, причём значение обучения как средства образования и формирования личности и целых поколений, как показывают многочисленные исследования, всё более возрастает. В этом процессе определяющую роль играют программы и тех-

нологии обучения, которые, с одной стороны - ориентированы на потребности и цели общества, а с другой - на индивидуальные интересы, склонности и возможности обучающихся. С течением времени возникает необходимость в научном обосновании обучения и деятельности, лежащей в его основе, учебных и материальных средств, с помощью которых оно осуществляется; в подготовке специальных лиц для этой цели - так создаются объективные предпосылки для возникновения дидактики (didasko - учу, didaskalia - обучение).

Обратимся к истории и рассмотрим, что понимали под обучением и образованием древние учёные. Так, Платон (427-347 гг. до н.э.) определял обучение как "способ попечения о душе" и тем самым уже вкладывал в это понятие и воспитательный, формирующий душу и нрав человека смысл. Воспитание, по Платону, - это "передача выучки", т.е. норм, правил и навыков поведения. Для Платона, так часто употреблявшего понятие "душа", оно не являлось чем-то абстрактным: "душа - это то, что само себя движет, причина жизненного движения существ". Для Аристотеля (384-322 гг. до н.э.) понятия "образование" и "воспитание" близки по значению: в книге "Никомахова этика" он, рассуждая о конечной цели воспитания, спрашивает: "есть ли счастье результат обучения, приучения или какого-либо упражнения, даётся ли оно как некая божественная доля или оно случайно?", - и сам себе чётко отвечает: "Для счастья... главное деятельности сообразно добродетели". По Аристотелю, существуют две категории добродетелей: "мыслительные (интеллектуальные) и нравственные (этические). Мыслительная добродетель возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению и потому нуждается в долгом упражнении, а нравственная рождается привычкой... Ни одна из нравственных добродетелей не врождена нам по природе". Он приходит к выводу о том, что "вовсе не мало, а очень много, пожалуй, даже всё, зависит от того, к чему именно приучается человек с самого детства". В работах Аристотеля последовательно доказывается идея гармонии факторов развития человека: его природы, привычки, приобретенной путем воспитания, и разума, т.е. самого человека.

Следует подчеркнуть, что грамотность, образованность высоко ценилась многими древними правителями. Особенно большое значение образованию придавалось в Византии, где высоко ценился идеал "просвещённого монарха". Просвещённый император покровительствовал наукам, образованию, учёным. Образованные византийцы, среди которых было немало женщин, не только преклонялись перед науками, но и воздавали хвалу лю-

дям, получившим обширные познания. К неграмотным в Византии относились без всякого уважения, их необразованность постоянно вызывала насмешки; отсутствие образования рассматривалось как существенный недостаток, как несчастье, даже как отсталость и неполноценность. История донесла до нас эпиграммы византийца Касия (XI в.): "Ненавижу глупца, когда он мнит, что философствует", "Ненавижу обучающего и ничего не знающего".

Византийские писатели порицают неграмотных императоров, их правление они рисуют чёрными красками. Зато много места в трудах византийских авторов отводится описанию образованных императоров и их отношению к учёным. Под их покровительством проявили себя блестяще образованные патриархи Иоанн Грамматик, Феодор Студит, Лев Математик; писатели Евстафий Солунский, Михаил Эфесский, будущий просветитель славян Константин, принявший после пострижения в монахи имя Кирилла, и другие.

По мере того как в историческом развитии человечества происходило обобщение практического опыта в сфере труда, материальной и духовной жизни, развивались науки и искусства, возникла и укреплялась потребность в создании условий, при которых бы новые поколения могли овладевать накопленным опытом, знаниями. На первых этапах культурного развития человечества эти условия созрели медленно, и это объясняется замедленным темпом эволюции человека в условиях примитивной деятельности. С большими трудностями формировалась и способность человека к учению, одновременно со способностью человека изготавливать орудия труда усложнением его трудовой деятельности. Техническая потребность, развитие наук, рост производства, торговля требовали непрерывного развития образования и обучения как особой сферы деятельности человека и постепенно привели к тому, что создались условия и для обоснования необходимости обучения, теории обучения, теоретическое оформление многих наук, в том числе и дидактики, началось в XVII веке.

Термин "дидактика" встречается в работе немецкого учёного В. Ратке (1571-1635 гг.), который видел в ней искусство обучения. Аналогично трактовал это понятие и Ян Амос Коменский, который, однако, полагал, что дидактика не только искусство образования и обучения, но и воспитания. Именно Коменским была создана книга "Великая дидактика" (1632 г.), в которой впервые систематизированы научные знания об обучении как универсальном средстве "обучения всех всему". В ней даётся обоснование и описание принципов и правил обучения, школы и её жизни, деятельности учителя и учащихся, форм, методов обучения, словом,

всего того, что легло в основу классической дидактики. В основе дидактики Коменского лежит принцип природосообразности воспитания (человек - часть природы и, следовательно, его развитие подчиняется её универсальным законам). Я.А. Коменский стремился выявить закономерности природы, которые проявляются в обучении и воспитании. Главная задача дидактики, по Коменскому, заключается в раскрытии того естественного порядка вещей в обучении, который всегда приводит к успеху. "Великая дидактика" проложила на долгие годы путь практике обучения.

Заслуга Коменского в том, что он обобщил опыт деятельности братских школ, организованных на Украине и в Белоруссии и, опираясь на философию сенсуализма Ф. Бэкона, раскрыл две стороны в обучении: объективную (законы обучения) и субъективную (искусство в обучении и учёт закономерностей развития), - положив тем самым начало теории обучения и искусству преподавания. По сути Коменским обосновано и описано главное дидактическое отношение "преподавание - учение", составляющее предмет дидактики и научные принципы его реализации. Он создал учебники и учебные пособия для учащихся, разработал методы обучения языкам и наукам, применение которых способствовало повышению успешности обучения. Его идеи оказали огромное влияние на теорию и практику обучения в ряде стран Европы. Российское образование осваивало классические каноны обучения, используя немецкий образовательный стандарт.

Дидактика Коменского была пропитана духом гуманизма и этот дух был подхвачен в виде идеи "свободного воспитания" борцом за просвещение Ж.-Ж. Руссо (1712 - 1778 гг.). Гуманистический педоцентризм, когда ребенок становился главным действующим лицом в обучении и воспитании, имел огромное влияние на европейскую и русскую научно-педагогическую мысль. Так, Л.Н. Толстой был горячим сторонником идеи свободного воспитания; швейцарский педагог-демократ Иоганн Генрих Песталлоцци развивал гуманистические идеи Коменского и Руссо о возможности обучения грамоте каждого.

С именем Песталлоцци (1746-1827 гг.) связана эволюция понятия "образование" (буквальный смысл термина - формирование образа) - в этом значении Песталлоцци и ввёл его в дидактику, выделив воспитательные аспекты обучения и образования как выражение ценностного отношения человека к миру. Понятия "образование" и "воспитание" нередко рассматривают как тождественные. Сходство не отрицает того специфического, что характерно для образования и воспитания. Характеризуя заслуги Песталлоцци в деле образования и воспитания, следует отметить, что

он впервые претворил в жизнь идею соединения начального образования ребенка с обучением его труду, фабричным специальностям. Цель обучения по Песталоцци - в гармоническом развитии всех человеческих сил и способностей, в воспитании трудолюбия, в развитии человечности в нем. Главная заслуга Песталоцци в том, что он показал необходимость изучения психики ребенка в дидактических целях. Педагогический опыт И.Г. Песталоцци изучался и изучается во всем мире.

Прогрессивные гуманистические идеи Коменского, Руссо, Песталоцци (о природосообразности, свободном воспитании и развитии всех сил ребенка, необходимости изучения психики ребенка и другие) развил немецкий ученый Адольф Дистервег (1790-1866 г.), обогатив дидактику принципом культуросообразности. Он отошел от индивидуалистической трактовки принципом культуросообразности, свойственный Руссо, и подчеркнул необходимость установления тесной связи между воспитанием и жизнью общества, выдвинул требование развития в детях самостоятельности, а высшую цель воспитания Дистервег определял как самодеятельность на служении истине, красоте и добру - тому, что древние, в частности Сократ, называли "калокагатией". Если Песталоцци создал теорию элементарного образования, выдвинул идею воспитывающего обучения, создал частные методики начального обучения, то Дистервегу принадлежит заслуга в создании важнейших начал дидактики развивающего обучения, которую изложил в виде 33 правил и законов обучения, - его по праву называют "учителем немецких учителей".

Российская педагогическая мысль гордится деятельностью М.В. Ломоносова, основателя первого российского университета, разработавшего дидактику гимназии и университета; деятельностью Н.И. Новикова, предложившего идею исследовательского начала в учебном процессе школы, Высокий нравственный смысл в образовании и обучении личности видели русские революционные демократы В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Д.И. Писарев, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский. Большое влияние на образование и обучение народных масс оказала деятельность декабристов. Находясь в ссылке, многие из них основали в Сибири школы, создавали библиотеки; И.Д. Якушин основал два училища - одно для мальчиков (1842 г.), другое для девочек (1846 г.). Преподавание в них велось по передовой для их времени ланкастерской системе; пропагандой этой системы занимались в свое время В. Кюхельбекер, Вл. Раевский (он был одним из тех, кто организовал и ланкастерские школы), - не говоря уже о том большом вкладе в науки, искусства и литературу, который внесли

декабристы, что оказало значительное влияние на развитие научно-педагогической и культурной жизни России, ведь не случайно назвал их А.С. Пушкин "умнейшими людьми России".

Учителем русских учителей называли и называют К.Д. Ушинского (1824-1871 г.), выдвинувшего идею народности, самобытности в воспитании детей. Последователь демократических идей Коменского, Ушинский в своих трудах поднял дидактику на новую научную высоту. Заслуги его заключаются в фундаментальной разработке дидактических идей; он глубоко осознавал и развивал мысль о необходимости изучения связи между теорией и практикой: "Теория не может обойтись без опыта, факт не может обойтись без мысли" - писал он. В его работах заложены основополагающие идеи педагогической психологии и психологии обучения, что особенно проявилось в разработке им принципов сознательности и активности обучения, наглядности в обучении, стержневой идеей которых явилась идея единства чувственного и рационального в познании. Он глубоко разрабатывал вопросы содержания образования и, критикуя известные в те времена теории формального и материального образования, по существу заострил капитальный, но незавершенный труд "Человек как предмет воспитания", являют собой подлинно научную педагогическую систему, отличающуюся глубиной проникновения в такие фундаментальные вопросы, как закономерности развития сознания в процессе обучения, роль родного языка в воспитании, личность учителя и другие.

Главная мысль, которая венчала исследования XIX века в области дидактики - мысль о том, что образование приобретает самым человеком благодаря собственной активной познавательной деятельности. Проследивая путь развития дидактики, следует отметить главный упор на вопросы обучения и содержания образования - такие проблемы, как стратегия образования, модели образования, цели образования и его перспективы в развитии личности - оставались недостаточно разработанными, чему есть объективные причины. Ограничение дидактических исследований преимущественно вопросами обучения, особенно в области практики, частных методик, игнорирование личностного подхода в обучении и решении образовательно-воспитательных задач, превратило её в "камерную" науку и не позволяло ей оперативно вмешиваться в социальную образовательно-культурную ситуацию на так называемом макроуровне (в районе, селе, регионе, области, стране в целом). Между теорией и практикой образовался разрыв, преодолеть который отдельными мерами по "улучшению" и "совершенствованию"

оказывалось невозможным в той степени, чтобы глубоко решать кардинальные проблемы образования и обучения.

Классическая дидактика располагает фундаментальными работами по методологии обучения (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, В.В. Загвязинский и др.), содержании школьного образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Цетлин, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина), проблемном обучении и методах обучения (М.И. Махмутов, М.М. Левина, И.Я. Лернер), активизации учения школьников (Н.А. Половникова, И.Л. Лернер, Т.И. Шамова, М.Н. Скаткин), дифференцированном обучении (Х.Й. Лийметс, И. Унт), оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский), формировании познавательных интересов школьников (Г.И. Шукина и др.), формах организации обучения (М.Н. Скаткин, А.М. Сохор, И.Я. Лернер, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова), средствах обучения (Н.М. Шахмаев, Л.П. Прессман), - эти проблемы пристально изучаются и за рубежом.

Однако в отечественной школьной и вузовской практике фундаментальные дидактические идеи осваиваются медленно. Дело в том, что теория не может быть использована сразу, мгновенно и непосредственно учителем, практикой. Теоретическая мысль нуждается в разработке способа её адаптации к школьной или вузовской практике, а потому до овладения ею массовым учительским сознанием не один шаг, как привыкли считать: "теория - практика". Между ними должна быть специальная служба разработки и внедрения идей в практику на уровне педагогических технологий, от которых лежит путь к методике обучения, к практической деятельности учителя и организации соответствующей деятельности учащихся. Таким образом, не диада "теория - практика", а, как минимум, педагогическая триада "теория (идея) - педагогическая технология (или технологии) - разнообразие методик обучения" показывает путь движения от теории к практике. Отметим, что методика обучения всегда имеет личностный характер, т.е. несет печать авторства, индивидуальности учителя, которые зависят и от интересов, и педагогических "пристрастий" самого учителя, его компетентности, общей культуры и других факторов. У учителя всегда должен быть выбор той или иной идеи, педагогической технологии. Разработка педагогических технологий - дело специалистов, занимающихся вопросами обучения на стыке дидактики и частных методик. Если дело ученых - разработка концепций и теорий, то дело тех, кто занимается вопросами их реализации - разработка общих путей и вариантов реализации теорий в практической практике, разработка путей внедрения. Учитель, используя их разнообразие,

либо выберет какую-то из технологий и дополнит собственными методическими находками, либо на основе нескольких создаст свою методическую систему обучения предмету, либо попытается создать собственный новаторский методический вариант. Разнообразие педагогических технологий, методических инструментальных могут реально свидетельствовать о педагогическом плюрализме в теории и практике обучения, - главной особенностью его будет научно-методическое обоснование, а не интуитивно-практический подход который зачастую наблюдается в практике.

Другой причиной разрыва между теорией и практикой обучения является слишком общий характер психолого-педагогической подготовки учителей, закреплявшийся из года в год как стереотипное явление в условиях унифицированной модели вузовского образования.

Третья причина диспропорции в обучении - долгое время существовавшая жёсткая централизация управления народным образованием, сковывавшая инициативу и самостоятельность педагогов. Следует сказать и о том, что финансирование образования по остаточному принципу, сравнительно низкий уровень заработной платы учителей, слабая учебно-материальная база школ, а потому и непристичность учительской профессии также были причиной незаинтересованности в высоком качестве обучения. Поскольку потребности и проблемы практики являются определяющими для направлений научных исследований, то смена приоритетов и ценностей в образовании потребовала переосмысления возможностей классической дидактики; можно говорить о том, что классической модели образования (практика) соответствовала парадигма классической дидактики. Вариативность образования потребовала иного, "неклассического" вида дидактической теории, особенно для обоснования новых подходов к обучению. Ретроспективный анализ классической теории обучения показывает, что объектом изучения были бинарные (линейные) отношения в системе "субъект - объект", в то время, как главное дидактическое отношение "преподавание - учение" имеет тройственный (нелинейный) вид: "учитель - содержание образования - ученик". Отношение "учитель - ученик" первично как отношение предварительного взаимодействия (мотивация и целеполагание, определяющие дальнейшее взаимодействие с содержанием образования на уровне учебного материала). И в этом (нелинейном) отношении разворачивается образовательный процесс.

Отношения "учитель - ученик" могут состояться только на основе диалога, т.е. рефлексивного взаимопонимания. На эту сторону обучения долгое время не обращалось должного внимания, а ведь ценность обучения - не только в массовом результате, но и

в том, как сам ученик оценивает себя, свои возможности и результаты учения. От личностного фактора в обучении зависит очень много в формировании ценностного отношения человека к самому образованию, к планированию своих образовательно-профессиональных перспектив. Если традиционное понимание образования как внешнего условия формирования личности является классическим, то современное его понимание - как феномена исключительно человеческой деятельности можно назвать неклассическим, и в этом смысле в настоящее время мы можем рассматривать как время становления неклассической дидактики, основанной на новых методологических подходах к человеческой деятельности, в том числе и к обучению.

Теоретические основы неклассической дидактики активно разрабатывались учеными-педагогами и философами русского зарубежья (С.И. Гессен, Е.Л. Елачич, М.Л. Гофман, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Е.П. Ковалевский и др.). Так, С.И. Гессен определял дидактику как прикладную логику, не умаляя значения психологических знаний для учителя. Основываясь на философско-педагогических исследованиях С.И. Гессена, мы можем говорить, что важнейшими методологическими основаниями дидактики как теории обучения являются логика и психология.¹⁷ Это означает, что в обоснование процесса обучения должны быть положены законы логики (законы и правила организации информации) и законы психологии, характеризующие сущность процессов восприятия, мышления, внимания, памяти, имеющие место в образовательном процессе как гуманитарном.

Дидактика, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования. В свете развивающихся новых представлений о дидактике, чрезвычайно важным представляется выявление сущностной, содержательной стороны того отношения, которое существует между образованием и обучением. Для этого рассмотрим наиболее общие характеристики образования и обучения, чтобы установить связи между ними. Так, образование характеризуется автономностью, "надситуативностью", т.е. логикой саморазвития.

Обучение как средство образования и специально организованная деятельность, характеризуется целенаправленностью, т.е. заданностью результатов в ограниченных пространственно-временных рамках.

Образование - непрерывно, обучение - дискретно. Образование - универсальный, всеобщий, гуманитарный, открытый и динамичный феномен; оно полифункционально для человека и об-

щества и реализуется в четырех группах линейных отношений: "субъект - объект", "субъект - субъект", "объект - субъект", "объект - объект", задающих методологию его рассмотрения, анализа и прогнозирования, которые соответственно характеризуют предметно-практическую деятельность, самопознание, познание и саморазвитие. Обучение имеет смысл при наличии динамично взаимодействующей пары "учитель - ученик", работающей с содержанием образования, внутри этого сложного (как уже говорилось - нелинейного) отношения также реализуется бинарность названных ранее позиций. Анализируя процесс обучения под углом зрения названных позиций, определенно можно говорить о том, что в обучении доминировала установка (как цель) на познание информации, а не на развитие ученика средствами познания и самопознания. То есть в каждый конкретный момент времени в центре внимания находилось внешнее, но не сам человек, занимающийся им. Но может ли человек одновременно заниматься собой, другим человеком и объектом изучения? Безусловно, может. Поскольку осмысленная деятельность, в том числе и предметно-практическая, осуществляется на основе диалога. Результатом такого диалога являются не только знания и навыки, но и умения, имеющие более индивидуальный характер, чем навыки и смысл. Открытие индивидуально-личностного смысла в учебной деятельности связано с самопознанием. Внимание к самопознанию и саморазвитию практически не было предметом дидактических исследований. Поэтому мы можем говорить о неполном использовании развивающих возможностей обучения по отношению и к человеку, и к обществу. Либо мы должны признать, что обучение не является главным средством образования. В этом случае обратимся к функциям образования и обучения.

Л.Н. Лесохиной раскрыты функции образования, к ним относятся: человекообразующая функция, технологическая и гуманистическая функции. Человекообразующая функция выражается в уровне знаний и грамотности, состоянии эмоционально-волевой сферы, поведенческих ориентациях, готовности к выполнению разных социальных ролей, стиле деятельности и познания. Технологическая функция включает: обеспечение "базы жизни", навыки и умения трудовой, общественной, хозяйственной, профессиональной деятельности, коммуникативности в различных видах деятельности и т.д. Гуманистическая функция связана с воспитанием людей в духе мира, высокой нравственности, культуры, понимание приоритетов общезначимых человеческих ценностей: жизни, самого человека, труда, природы и т.д.

¹⁷ С.И. Гессен. Основы педагогики. М., 1995.

Функции обучения более конкретны: оно выполняет образовательную, развивающую и воспитательную функции. Образовательная функция ориентирована на овладение знаниями о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве; общими и специальными умениями и навыками, опытом репродуктивной и преобразующей деятельности; на формирование мировоззрения личности. Развивающая функция направлена на развитие речи, обогащение словарного запаса, функционального и смыслового значения речи; эмоций и чувств, воли, воображения, мыслительных умений, способностей и дарований учащихся и т.д. Воспитательная функция отражает всё то, что связано с воспитанием культуры чувств, отношений, эстетических идеалов и вкусов, трудолюбия, ответственности, этики поведения и т.д. Даже простое соотнесение функций образования и обучения показывает, что между ними нет прямого соответствия (да этого и не должно быть, поскольку цели образования и цели обучения разные), однако: каждая из функций обучения влияет на реализацию функций образования в их единстве, например, для того, чтобы состоялась человекообразующая функция образования, необходима реализация всех функций обучения, рассматривая образование как особую форму человеческой деятельности, где главным элементом (предметом деятельности) является содержание образования, мы должны выделить те гуманитарные функции, которые позволяют состояться человеку, это: грамотность, профессиональное самоопределение, приобщение к культуре, самопознание. И здесь мы определенно должны выделить функцию профессионального самоопределения, для которой необходимы и грамотность, и приобщенность к культуре, и знание самого себя. Овладение профессией требует систематической подготовки, а это возможно только в условиях специально организованной деятельности в специально предназначенных для этого цели образовательных учреждениях, т.е. в условиях обучения, поэтому мы должны искать пути взаимного согласования целей образования и обучения в отношении человека для раскрытия его способностей, склонностей и дарований в целях адекватной самореализации. При этом следует иметь в виду, что согласование не предполагает их слияния, подмены и дублирования функций, но конкретизация связей между образованием и обучением необходимо для того, чтобы средство (обучение) мобильно и гибко реагировало на запросы образовательной практики, а для этого, опять-таки, необходимо выяснить специфику отношения между образованием и обучением, установив их общие ценности.

Остановимся на характеристике предмета дидактики. Предмет дидактики вызывает споры и дискуссии, его выявление зависит от того угла зрения, который выбирает исследователь при изучении объекта. Одни ученые считают, что в качестве предмета дидактики выступают закономерности дидактического процесса, другие в качестве предмета этой науки определяют дидактическое отношение "преподавание - учение" (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.). Трудность в определении предмета дидактики заключается ещё и в том, что обучение и образование изучаются не только дидактикой, но и психологией, социологией, кибернетикой, другими науками. Так, психология изучает психические процессы человека в ходе обучения, кибернетика - вопросы обратной связи в обучении, социология - влияние социальных изменений на образование и обучение и т.д. В собственно дидактическом смысле объектом дидактики является процесс обучения, а ее предметом - многообразные закономерности в системе "преподавание - учение", обусловленного содержанием образования, в котором имеют место все четыре вида методологических отношений. Так, в рамках классической дидактики предметом изучения в основном были отношения, отражающие предметно-практическую деятельность и познание; неклассическая дидактика позволяет расширить её объект до рамок субъект - субъектных отношений, доказав безусловное значение такого психологического механизма человеческой деятельности, как рефлексия, и тогда содержательный смысл объекта дидактики (обучения) расширяется до самопознания и саморазвития. Гуманизация образования предполагает пристальное изучение не только дидактических процедур, целей, задач, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения, в и самоощущения человека в этих условиях, путей и способов формирования положительного эмоционально-ценностного отношения ученика к обучению и образованию, поскольку эти условия лежат в основе такой интегральной характеристики результата, как учебный опыт личности (Т.В. Шадрина). К этому феномену, являющемуся стартовой площадкой для планирования дальнейшего образования, теория и практика обучения должны относиться особенно серьезно.

Дидактика как наука выполняет следующие функции по отношению к практике: описательно-объяснительную, конструктивно-техническую (нормативную) и прогностическую. До сих пор практика использовала преимущественно первую функцию дидактики, частично - вторую, в настоящее время имеется острая потребность в реализации её третьей функции - прогностической, и примером тому служит конструирование образовательными

учреждениями образовательных программ. Поясним сказанное. Например, описательно-объяснительная функция дидактики реализуется особенно наглядно при изучении, обобщении опыта какого-либо учителя - система его работы описывается в категориях дидактики, с позиций дидактических закономерностей и принципов, и уже в приводимом описании просматривается конструктивно-техническая функция, читателю ясно, что функции науки реализуются во взаимосвязи. Прогностическая функция дидактики реализуется при мысленном сопоставлении вариантов решения той или иной дидактической (широком смысле) задачи и прикидке возможных последствий от применения того или иного варианта её решения. На последнюю часть (а именно - последствия) практика обучения обращала так мало внимания, что обучение сыграло не последнюю роль в формировании "синдрома дезорганизованной личности" (выражение Л.П. Бугевой). И исследователь, и учитель должны заботиться о реализации в своей деятельности всех функций науки. В настоящее время научно-практическая значимость прогноза в образовании и обучении стала учитываться работниками органов управления образованием.

Понятийная система дидактики, кроме основных понятий (образование, обучение, преподавание, учение, содержание образования) включает и специфические: учебный процесс, урок, учебный опыт личности и другие. Современная образовательная ситуация обогатилась новыми дидактическими понятиями: образовательный процесс, образовательная программа, образовательная область учебного плана, образовательная технология, образовательный стандарт, - которые стремительно вошли в содержание школьной практики и стали основой её преобразования. Новые дидактические понятия оказались как бы "вторичными" по отношению к классическим, однако их содержание указывает на то, что акцент в обучении, и прежде всего в его целях, всё более приобретает развивающее значение, и это также указывает на неклассический характер обновления современной дидактики.

Задачи дидактики связаны с объектом, предметом и функциями этой науки, они реализуются в определенных социально-педагогических условиях и направлены на то, чтобы:

1. Изучать потребности и запросы общества и образовательно-культурную ситуацию в стране, выявляя проблемы и противоречия практики как источник ее позитивного преобразования.
2. На основе научной диагностики и компетентного оценивания осуществлять образовательный прогноз и разрабатывать

теории и технологии обучения в соответствии с социально-экономическими и культурными потребностями общества и запросами личности. Качество образования и управления его развитием зависят от правильно, т.е. адекватно потребностям времени, выбранной методологии образования и обучения.

3. С учётом выявленных потребностей практики разрабатывать дидактические проекты и пути их использования в обучении для развития интеллектуально-познавательных способностей/умений учащихся, воспитания общей культуры.
4. Разрабатывать теоретический базис обучения как практико-ориентированный инструментальный.
5. Обобщать и анализировать педагогический опыт (накопление педагогических фактов) и тенденции его развития как реализацию принципа взаимосвязи теории и практики.

Главная задача дидактики - изучение закономерностей обучения как системы (формы) организации образовательного процесса и научное обоснование принципов их осуществления. Решение этой задачи зависит от выбора методологии образования и обучения и опирается на знание дидактической теории (теорий).

Подведем итоги сказанному. По мере того, как обществом осознавалась роль образования и обучения человека, сменялись и приоритеты: от обучения они всё более смещались к образованию как ценности, а потому всё более значимой становится теория обучения, которая должна учитывать цели образования и возможности человека. Определённо: образование сопровождает человека всю его жизнь. Оно начинается уже в процессе домашнего воспитания (например, "что такое хорошо и что такое плохо" усваивается ребенком в семье), возвращающее нас к тому смыслу образования, который видели в них Платон и Аристотель, говоря о воспитании и обучении. Школьное образование призвано выявить и максимально развить человеческий потенциал личности и способности ученика для его самопознания, самоопределения и саморазвития в динамично меняющемся обществе, воспитать внутреннюю стрессоустойчивость. А дальше? А дальше многое зависит от того, в какой мере будут связаны между собой образование и деятельность человека, востребует ли деятельность всего образовательного фонда или же будет опираться на его некоторую часть. И как сам человек будет подходить к выполнению своей деятельности: довольствоваться ли только тем образовательно-культурным багажом, который наработан за годы учения или же будет стремиться к непрерывному его пополнению, совер-

шенствованию, модернизации - ответ на этот вопрос в значительной степени зависит от его учебного опыта. Государство должно гарантировать и обеспечить право ребенка на образование. Содержательное и технологическое обеспечение этих систем разрабатывает дидактика, функции которой имеют социокультурный и личностно-ориентированный смысл.

Современные требования к дидактике заключаются в обеспечении ее практико-ориентирующих возможностей в отношении школьного обучения. Очень точно о высокой миссии Школы для ребенка сказал В.В. Зеньковский: "Школа прежде всего для детей есть уголок России". Эта мысль должна пропитывать все наше отечественное школьное образование, организацию школьной жизни. Жизнь - это речь, язык, общение. Е.П. Ковалевский более полувека назад писал: "Выдвигается и еще одна назревшая потребность в деле подготовки просвещенных людей для России: необходимо самое учащаяся молодежь как высших, так и средних школ - поставить в тесную и реальную связь с прошлым русской культуры и ее вероятным будущим... Есть частная, но серьезная задача перед нами: защита русского языка, реальной и несомненной ценности, которая послужит прочной и осязаемой связью - прошлого с настоящим и будущим культурной России. Работа над очищением от искажения и засорения нашего языка в повседневной речи, в печати, в самом преподавании, всецело возлагается на русских ученых, так как простые смертные, с непросветительным легкомыслием, утрачивают все более чутье правильной и красивой русской речи".¹⁸ Удивительным образом эти проблемы, бывшие проблемами русской эмиграции, актуальны в сегодняшней России. Поэтому выбор научной методологии, с позиций которой могут быть эффективно решены проблемы школы сегодняшнего и завтрашнего дня, представляется важным для дидактики как методологической основы преподавания школьных дисциплин, как условие целостности и ценностное™ образовательного процесса во имя благоприятного развития ребенка.

¹⁸ Е.П. Ковалевский. Проблема просвещения русского юношества.

Глава 3. Индивидуализация и дифференциация обучения

3.1. Теоретические предпосылки к изучению проблемы индивидуализации и дифференциации обучения

Индивидуализация и дифференциация - один из основополагающих принципов современного образования и обучения, в частности. Этот принцип имеет свое выражение в весьма широком диапазоне: от организации различных типов образовательных учреждений до личностно-ориентированного обучения, необходимо отметить также значительно выросшее число работ - теоретических и прикладных, посвященных этой проблематике: философских, социологических, психологических, педагогических и т.п. За рубежом проблема индивидуализации и дифференциации всегда была одной из ведущих в научно-практических исследованиях. И тем не менее, крупнейшими основоположниками-теоретиками проблемы индивидуальных различий, способностей и одаренности были и остаются выдающиеся отечественные психологи Борис Герасимович Ананьев и Борис Михайлович Теплов.

Проблему развития человеческой индивидуальности изучали также Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, В.Н. Мясищев, Ю.К. Бабанский, А.А. Кирсанов, И.Э. Унт, Х.Й. Лийметс, В.С. Ильин, а в последние годы разработка проблемы индивидуализации и дифференциации в обучении обогатилась блестящими работами нейропсихологов В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман. Большую роль в изучении проблемы индивидуализации и дифференциации обучения сыграли работы М.В. Антроповой и С.М. Громбаха, дифференцированно исследовавших проблему физического и психического здоровья школьников в условиях обучения.

Среди зарубежных исследований последнего времени считаем необходимым отметить работы Г. Гарднера (о "формах" интеллекта как человеческого потенциале) и Б.Л. Ливер (о стилях обучения, зависящими от индивидуальных психических особенностей и различий). В последнее время внимание педагогов и психологов стала привлекать проблема, вызывающая определенную тревогу в школьной среде: проблема интеллектуальной пассивности некоторой части учащихся, начиная с начальной школы. При рассмотрении проблемы индивидуализации и дифференциации обучения следует (по Б.М. Теплову) исходить из центрального понятия "способности". По мнению Б.М. Теплова, три признака характеризуют способности. "Во-первых, под спо-

способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах в отношении которых все люди равны", - от каждого по способностям, - отмечал классики марксизма-ленинизма.

"Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека". Способности - это не врожденные индивидуально-психологические особенности человека, врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические задатки как предрасположенность к развитию той или иной способности. Общая позиция отечественных психологов, и, в частности, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и других: способности формируются и проявляются в деятельности. Таким образом, важнейший признак способностей - их деятельностный характер, деятельность - понятие динамическое, следовательно и способности также являются динамическим, т.е. развивающимся феноменом. В этом смысле можно говорить о лингвистических и математических способностях, музыкальных и художественных способностях, организаторских способностях как умениях работать и общаться с людьми и т.д. С точки зрения развивающего обучения программа развития способностей должна строиться в зоне ближайшего развития личности ребенка, которая также требует индивидуальной работы с ребенком, поскольку зависит от его индивидуальных психо-физиологических особенностей.

В дидактике идея индивидуализации и дифференциации нашла выражение в принципе учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, выдвинутого еще Я.А. Коменским и впоследствии развитом К.Д. Ушинским. Ю.К. Бабанский, рассматривая проблему оптимизации учебного процесса, ввел понятие "реальные учебные возможности" школьника, выделяя в нем два плана: внутренний и внешний. В содержании внутреннего плана реальных учебных возможностей центральное место занимает мотивация учения школьника, наличный уровень знаний, навыков и умений, степень ценностного отношения к учению, целостность картины мира, доступная возрасту ученика. Внешний план реальных учебных возможностей составляют условия, в которых учится ученик (отношение семьи школьника к школе, индивидуальный стиль

деятельности учителя, учебно-материальная база школы и др.). Эти факторы также можно отнести к тому, что Л.Н. Лесохина и Т.В. Шадрина называли учебным опытом личности, влияющим на дальнейшее отношение к образованию в целом.

Индивидуализация и дифференциация в обучении осуществляется по разным основаниям: 1) с позиций отбора учебного материала, когда учитывается степень его трудности для ученика, 2) с позиций познавательного интереса - мотивации в отношении того или иного предмета, 3) с позиций технологий обучения, 4) с позиции специальной организации учебного материала - это связано с анатомо-физиологическими структурами головного мозга школьника (доминантой правого или левого полушария головного мозга при освоении информации, как это доказано В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман) либо со способом или стилем обучения (Б.Л. Ливер).

Достаточно широкую программу индивидуализации и дифференциации в обучении предложили эстонские ученые И.Э. Унт и Х.Й. Лийметс, поставившие целью: 1) средствами индивидуализации усовершенствовать познавательную базу школьников, 2) развитие познавательного интереса, 3) развитие логического мышления и умений учебной деятельности (преимущественно общих учебных умений - информационных, интеллектуальных, организационных и коммуникативных), 4) воспитание личности и подготовку к самоопределению в сфере будущей трудовой деятельности.

Полагаем, что спектр возможностей индивидуализации и дифференциации в обучении может и должен быть расширен, это значит, что индивидуально-личностная ориентация обучения и воспитания должны быть направлена на самопознание школьника, адекватную самооценку и в итоге - на самоидентификацию в отношении потребностей социума с учетом достижения школьником образовательных стандартов. С точки зрения логико-информационного подхода важнейшей целью индивидуализации обучения должно стать развитие у ученика интеллектуально-познавательных способностей и овладение содержанием учебных предметов как языками различных наук и искусств. В характеристике индивидуальных различий немаловажное место занимают знания о работоспособности школьников, динамике утомляемости и "втягивании в работу". Этот аспект индивидуализации и дифференциации исследовал А.К. Байметов. Исходя из учения о темпераментах, А.К. Байметов предлагает рекомендации по организации учебной деятельности для "сильного" и "слабого" типов. Так, динамика

"втягивания в работу" и степень утомляемости у "слабого" типа имеет следующие особенности: сравнительно большая утомляемость и необходимость специального отдыха после школьных занятий, а также частые перерывы во время подготовки уроков. Потребность в полной тишине и уединении для занятий. Последовательность выполнения уроков и заданий: от трудных к легким.

"Сильный" тип характеризуется малой подверженностью утомлению и в связи с этим требуется меньше времени, требуемое для отдыха; подготовка уроков проводится за один присест; предпочитает заниматься не в абсолютной тишине, а с товарищами; постепенное втягивание в работу; выполнение уроков и заданий в обратной последовательности: от легких к трудным.

Объем умственной работы также неодинаков для сильного и слабого типов. У слабых наблюдается большая продолжительность подготовительных, исполнительских и контрольных действий; большинство исправлений и дополнений вносится во время проверки выполненного задания. У сильных, наоборот, подготовительные, исполнительные и контрольные действия более или менее слиты; исправления делаются в ходе работы. Эти данные может получить учитель, непосредственно наблюдая за работой учащихся на уроке.

Для слабого типа характерна последовательность в выполнении разных видов работ: за новую работу берутся только после полного завершения предыдущего задания; предпочитают заранее планировать день, неделю; в речи преобладают сложные конструкции и предпочтение отдается письменной речи. "Сильный" тип в длительном промежутке времени помнит и заботится о многих поручениях без специального их планирования. Письменная речь отличается конспективностью и предпочтение отдается устной речи, а не письменному изложению. В условиях высоких умственных нагрузок в современной школе чрезвычайно важно знать изменения умственного напряжения у ребенка и с учетом этого фактора планировать домашние задания. Так, у "слабых" наблюдается сужение объема умственной деятельности под влиянием напряжения (что нередко проявляется в успеваемости от начала учебного дня к концу уроков); общая продолжительность выполнения заданий увеличивается, появляется медлительность в выполнении работы). Напряжение ведет к сильному возбуждению, граничащему с торможением, и здесь могут помочь приемы переключения с одного вида деятельности на другой.

У "сильных" в ситуации напряжения наблюдается некоторое время расширение умственной деятельности; наблюдается укорочение общего времени выполнения заданий, а напряжение улучшает общий тонус умственной деятельности и процесс интеллектуальной саморегуляции.

Рассматривая проблему индивидуализации и дифференциации обучения в контексте современной проблемы - конструирование учебного плана школы, целью которой является максимально возможное развитие ученика, нельзя не обратиться к теории американского психолога Г. Гарднера о множественности форм интеллекта. Понятие "форма" представляется условным, поскольку речь, вероятно, должна идти о тех специальных способностях, которые лежат в основе выполнения самых разных видов деятельности и самых разных способностей. Г. Гарднером теоретически выделены и описаны семь форм интеллекта: лингвистическая, логико-математическая, пространственно-образная, музыкальная, двигательная, межличностная и внутриличностная.

Лингвистические способности являются основой восприятия знаков культуры (букв, слов, чисел, нотных знаков и др.), т.е. являются основой абстрагирующей функции мозга, основой понятийного мышления и способности устанавливать смысл информации. Логико-математические способности создают основу для мысленного установления человеком отношений внутри информации, являются основой таких умственных действий, как сравнение, сопоставление, анализ. Пространственно-образные способности (как "форма" интеллекта) позволяют целостно схватывать информацию: тексты, картину, пространство, мир и оценивать степень завершенности или смысловой полноты этой картины. Двигательные способности позволяют человеку физически ориентироваться в пространстве и выполняют координирующую функцию (например, в спорте, хореографии, повседневном движении). Музыкальные способности - это первый канал связи родившегося человека, младенца, с миром, и человеческий голос - это первый социально-музыкальный инструмент, выполняющий диалоговую функцию.

Особого внимания требуют межличностная и внутриличностная "формы" интеллекта. Они являются основой развития чувства эмпатии, чувства "другого человека" как микрокосма, основой коммуникативной культуры и самых тонких нравственных чувств, т.е. являются основой воспитания Человека. Это самые гуманитарные способности. При составлении школьных учебных планов, организации

лично-ориентированного обучения (а смысл обучения - в его личностной ориентации), необходимо иметь в виду данный интеллектуально-антропологический фактор, заботясь о разностороннем развитии всех, присущих человеку, интеллектуальных особенностей и способностей поскольку необходимо их сочетание при освоении той или иной деятельности. Поэтому отбор учебных предметов в учебный план должен предусматривать в качестве одного из методологических оснований и теорию множественности "форм" интеллекта с целью предупреждения односторонности в развитии ребенка и полноценного развития всех его способностей как индивидуальности.

Наиболее актуальным аспектом проблемы индивидуализации и дифференциации в обучении является в настоящее время проблема дифференцированного подхода к обучению мальчиков и девочек, как субъектов, имеющих различную латеральность головного мозга, и этот фактор, как показали исследования В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, имеет весьма существенное значение в успешности их учебной деятельности, следовательно, и в выборе тех путей, методов и технологий, которые обеспечивают развитие их интеллектуально-познавательных способностей. Избегая поверхностных рекомендаций в этом вопросе, мы настоятельно советуем обратиться к их книге "Мальчики и девочки - два разных мира". СПб, 2000.

И, наконец, проблема интеллектуальной пассивности школьников, исследованная Л.В. Орловой. В результате проведенной работы ею выделены следующие группы интеллектуально пассивных детей.

1. Группа "операционально-технической пассивности", в основе которой лежит неумение применять знания на новом материале, отсутствие организационных умений и привычки самостоятельно выполнять задания. Доминирующие проявления при этом: шаблонность в интеллектуальной деятельности, наличие избыточных и несущественных действий, лишних вопросов по ходу работы; использование обходных путей в выполнении умственных действий, либо нерациональных приемов, предпочтение репродуктивной деятельности продуктивной. Обобщенно: стремление избегать новых способов работы.

2. Группа мотивационной интеллектуальной пассивности, для которой характерны выбор преимущественно легких путей для достижения цели, не заинтересованность в работе, стремление получить быстрый результат без достаточного осмысления содержания работы, дискомфортное состояние в ситуа-

ции умственного напряжения. Обобщенно: предпочтение информации в "готовом виде".

3. Группа частичной, или избирательной пассивности, представители этой группы интеллектуально пассивны при выполнении отдельных видов работы или в отношении некоторых дисциплин.

4. Группа общей или "разлитой" интеллектуальной пассивности, для которой характерно отсутствие детской любознательности, т.е. вопросов типа "что?", "где?", "когда?", и особенно - "отчего?", "почему?", "зачем?". Эта группа, как правило, удовлетворена той информацией, которая имеет в учебнике, нечувствительна к познавательным проблемам.

Вполне можно предположить, что среди причин, ставших препятствием к развитию интеллектуально-познавательных способностей учащихся, которые охарактеризованы как интеллектуально-пассивные дети, имеются те, о которых говорилось ранее. Практика и методики обучения по-прежнему ориентированы в немалой степени на фронтальный подход, хотя разнообразие педагогических технологий, внедрение психолого-педагогической диагностики в образовательный процесс позволяет преодолевать этот недостаток школьного образования. Но главное, на наш взгляд, решению проблемы снижения интеллектуальной пассивности значительной части школьников может способствовать опора на определенную методологию обучения, в основе которой взаимосвязь логики, психологии, нейропсихологии, дидактики; и определение с позиций конкретной методологии целей, принципов и критериев успешности обучения, изучение закономерностей, лежащих в основе адекватности преподавания и учения, т.е. специальной организации учебной информации. С этой целью во второй части данной книги предлагается логико-информационный подход, освоенный в ряде общеобразовательных учреждений (школах, гимназиях, лицеях) города Санкт-Петербурга, Москвы, Нижневартовска как логико-дидактический подход.

Итак, организация индивидуализации и дифференциации в образовании требует учета следующих условий.

1. Центральным понятием этих процессов является понятие "способности" как умения, которые развиваются и проявляются в деятельности.

2. Неодинаковость в подходах к обучению мальчиков и девочек в силу различной латеральности головного мозга тех и других.

3. Доминирующий тип восприятия информации: аудиальный, визуальный, кинестетический.

4. Тип нервной системы, влияющий на работоспособность, утомляемость и умственные нагрузки.

5. Ориентацию обучения и содержания учебных предметов на определенные "формы" интеллекта, отдавая предпочтение развитию межличностной и внутриличностной форм (т.е. ориентация на диалоговые технологии обучения), используя в качестве базовых лингвистическую, логико-математическую и пространственно-образную "формы", закрепляя музыкальную и двигательную формы интеллекта, т.е. на гармоническое развитие всех сторон интеллекта.

6. Выбор и реализацию определенной методологии образования относительно целей, средств, критериев и конечных результатов деятельности.

7. Доминантой в развитии личности считать развитие интеллектуально-познавательных способностей ребенка, поскольку мыслительная деятельность есть основа почти любой деятельности (закон психологии). Важнейшей целью индивидуализации и дифференциации обучения является способность человека к адекватной самоидентификации.

Таким образом, в профессиональной практической деятельности учителя все большую роль начинают играть теоретические и прикладные знания из таких наук, как логика и психология, физиология и новая отрасль педагогического знания - нейропедагогика.

3.2. Изучение способностей и одаренности в школе

Как изучать индивидуальные способности учащихся? Для этой цели существуют специальные методики, всевозможные тесты, методы научно-педагогического исследования (наблюдение, анкетирование, беседы с родителями, изучение работ учащихся и другие). Дело в том, что чем раньше начато изучение индивидуальных особенностей детей, тем точнее можно определить стратегию и тактику их обучения, способности человека связаны с формами интеллекта (как мы помним, Г. Гарднер описал семь сторон/ форм интеллекта: лингвистическую, логико-математическую, пространственную, двигательную, музыкальную, межличностную и внутриличностную), среди которых нельзя выделить более или менее предпочтительные. Однако определенно можно утверждать, что две последние - межличностная и внутриличностная - в первую очередь характеризуют человека как "существо гумани-

тарное". Американские психологи Г. Каф и А. Де Хаан разработали специальные тесты, помогающие понять таланты ребенка. Приведем эти тесты, имея в виду, что каждая способность определяется комплексом признаков. Итак, у ребенка технические способности, если он:

- интересуется самыми разными механизмами и машинами;
- любит конструировать модели, приборы, радиоаппаратуру;
- сам "докапывается" до причин неисправности механизмов, любит загадочные поломки или сбои в работе механизмов;
- может чинить испорченные приборы, механизмы, использовать старые детали для создания новых игрушек, приборов, поделок, находит оригинальные решения;
- любит и умеет рисовать, "видит" мысленно чертежи и эскизы;
- интересуется специальной и даже взрослой технической литературой.

Ребенок имеет музыкальный талант, если он:

- любит музыку и музыкальные записи, всегда стремится туда, где можно послушать музыку;
- очень быстро и легко отзывается на ритм и мелодию, внимательно вслушивается в них, легко их запоминает;
- поет или играет на музыкальных инструментах, вкладывая в исполнение много чувства, энергии, настроения;
- сочиняет собственные мелодии;
- научился или учится играть на каком-либо музыкальном инструменте.

У ребенка способности к научной работе, если он:

- обладает явно выраженной способностью к пониманию абстрактных понятий, к обобщениям;
- умеет четко выразить словами чужую и собственную мысль или наблюдение, причём нередко записывает их не с целью похвастаться, а для себя;
- любит читать научно-популярные издания, взрослые статьи и книги, опережая в этом сверстников на несколько лет, причём отдает предпочтение этой, а не развлекательной литературе;
- часто пытается найти собственные объяснения причин и смысла самых разнообразных событий;
- с удовольствием проводит время за созданием собственных проектов, конструкций, схем, коллекций (систему);
- не унывает и ненадолго остывает к работе, если его изобретение или проект не поддержаны или осмеяны.

У ребенка проявился артистический талант, если:

- часто, когда ему не хватает слов, он выражает свои чувства мимикой, жестами, движениями;
- стремится вызвать эмоциональные реакции у других, когда с увлечением о чём-то рассказывает;
- с удивляющей вас лёгкостью "передразнивает" чьи-то привычки, позы, выражения;
- с большим желанием выступает перед аудиторией, причём стремится, чтобы его зрителями были взрослые;
- любит и понимает значение красивой одежды или характерного костюма, порой сам придумывает их, если участвует в каком-либо сценическом действии, карнавале, празднике.

У ребенка незаурядный интеллект, если он:

- хорошо рассуждает, ясно мыслит, понимает недосказанное, улавливает причины и мотивы поступков других людей;
- обладает хорошей памятью;
- любит читать книги, причем по своей собственной инициативе, пользуясь собственной программой, которая на несколько лет может опережать школьную;
- легко и быстро "схватывает" новый школьный материал;
- задаёт много продуманных и оправданных ситуаций вопросов;
- обгоняет своих сверстников по учебе, причем не обязательно является отличником, часто жалуется на то, что в школе ему скучно;
- гораздо лучше и шире своих сверстников информирован о событиях и проблемах, не касающихся его непосредственно;
- обладает чувством собственного достоинства и здравого смысла, рассудителен не по годам, даже расчетлив;
- очень восприимчив, наблюдателен, быстро, но не обязательно остро, реагирует на всё новое и неожиданное в жизни.

У ребенка спортивный талант, если:

- он энергичен и всё время хочет двигаться;
- смел до безрассудства и не боится синяков и шишек;
- он почти всегда берет верх в потасовке или выигрывает в какой-либо спортивной игре;
- не известно, когда он успел научиться ловко управляться с коньками, лыжами, мячом, клюшкой и др.;
- лучше многих других сверстников физически развит и координирован в движениях, двигается легко, пластично, грациозно;
- предпочитает книгам и спокойным развлечениям игры, соревнования, даже бесцельную беготню;

- неважно, интересуется ли он всеми видами спорта или каким-нибудь одним, но у него есть свой герой-спортсмен, которому он подражает;

- кажется, что он никогда не устаёт всерьёз.

У ребенка литературное дарование, если он:

- рассказывая о чём-либо, умеет придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль;
- любит фантазировать или импровизировать на тему действительного события, причем придаёт событию что-то новое, необычное;
- выбирает в своих устных или письменных рассказах такие слова, которые хорошо передают эмоциональное состояние и чувства героев сюжета;
- изображает персонажи своих фантазий живыми, интересными, очеловеченными;
- любит, уединившись, писать рассказы, стихи, не боится начать писать роман или повесть о собственной жизни.

У ребенка ярко выражены художественные способности, если он:

- не находя слов или захлебываясь ими, прибегает к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свои чувства и настроения;
- в своих картинах, рисунках отражает всё разнообразие предметов, людей, животных, ситуаций, а не заикливается на изображении чего-то удавшегося;
- серьезно относится к произведениям искусства, становится вдумчивым и очень серьезным, когда его внимание привлекает какое-либо произведение искусства или пейзаж;
- когда имеет свободное время, охотно лепит, рисует, чертит, комбинирует материалы и краски;
- стремится создать какое-нибудь произведение, имеющее очевидное прикладное значение: украшение для дома, одежды или что-нибудь подобное;
- не робеет высказать собственное суждение даже о классических произведениях, причем может даже попробовать критиковать их, приводя вполне разумные доводы и аргументы.

Приведённые тесты не являются показателем профессиональных способностей, многие профессии требуют развития разных талантов и способностей, разных форм интеллекта. Поэтому можно сказать, что приведенные тесты могут быть использованы в достаточно широких пределах. Их содержание доступно не только учителям, но и родителям детей, которые могут помочь школе выявить способности их детей. Данные тесты могут быть использованы при изучении способностей

детей дошкольного и младшего школьного возраста. А теперь о том, как пользоваться этими материалами.

Каждый из тестов содержит от 5 до 9 вопросов. Против каждого из них следует поставить балл от 2 до 5, затем сложить баллы характеризующие каждую из способностей. Полученную сумму разделить на количество вопросов, имеющих в данной тест-анкете и найти среднее арифметическое (при этом может получиться не целое, а дробное число). Затем необходимо построить график (на горизонтальной оси обозначить наименование способностей, а на вертикальной - 5-ти-балльную шкалу) по точкам, равных численному значению средних арифметических величин, полученных в результате подсчёта степени выраженности каждой из способностей. Точки последовательно соединить - получится ломаная линия: её пики свидетельствуют о наиболее выраженных к данному возрасту способностях ребенка, а на развитие каких способностей следует обратить внимание, чтобы не развивать у ребенка "узкой направленности" личности.

Классно-урочная система как мономодель обучения могла способствовать развитию некоего "среднего" ученика, в то время как группа одаренных детей практически была предоставлена себе самой. За рубежом, например, проблема выявления и развития одаренности у детей находится в поле пристального внимания и ученых, и учителей. Что такое одаренность? Когда и какими путями она выявляется? Как работать учителям с одаренными детьми? Что представляет собой явление детской одаренности?

В 1972 году Комитет по образованию США дал определение одаренности: одаренными и талантливыми детьми можно называть тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Одаренность чаще связывают с когнитивной (познавательной) стороной деятельности, талантливость - с другими сферами проявления выдающихся достижений. Как считают специалисты, одаренные дети нуждаются в специальных программах обучения, одаренность детей проявляется в таких сферах, как: интеллектуальная, академических достижений (чтение, математика, естествознание), творческого/ продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной деятельности (ИЗО, музыка), двигательная.

Проблема одаренности детей глубоко разработана в фундаментальных исследованиях Л.С. Выготского, СЛ. Рубинштейна, В.Д. Небшицина, Б.М. Теплова, в ряде прикладных работ

(А. Венгер, Н.С. Лейтес, Э.В. Чудновский и др.). Обращаясь к теории вопроса, отметим, что СЛ. Рубинштейн подчеркивал деятельностную сторону одаренности: способности и одаренность не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней. Различая общую и специальную одаренность, он отмечал, что специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности, а внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность человека, соотношенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности. Б.М. Теплов - крупнейший исследователь проблемы способностей - рассматривал одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в той или иной деятельности. Он выделял не общую и специальную одаренность, а общие и специальные моменты в одаренности людей, восходя к понятию "призвание человека". Приведем данные американских исследователей детской одаренности, которые охарактеризовали признаки одаренности, проявляющиеся в различных сферах деятельности.

Интеллектуальная сфера. Ребенка отличает острота мышления, наблюдательность, исключительная память, выраженная разносторонняя любознательность. Он часто с "головой" уходит в то или иное занятие, охотно и легко учится, хорошо излагает свои мысли, демонстрирует способности к практическому применению знаний, знает многое, о чем его сверстники даже не подозревают, исключительно способен к решению задач.

Сфера академических достижений. Чтение: ребенок часто выбирает своим занятием чтение, использует богатый словарный запас и сложные синтаксические структуры; подолгу сохраняет внимание, когда ему читают; способен долго удерживать в памяти символы, буквы, слова, проявляет необыкновенный интерес к написанию имен, букв, слов; демонстрирует умение читать. Математика: ребенок проявляет большой интерес к вычислениям, измерениям, взвешиванию, проявляет необычное для его возраста понимание математических отношений, легко воспринимает и запоминает математические символы (цифры, знаки); легко выполняет простейшие, а иногда и более сложные математические операции; разбирается в измерении времени (часы, календарь) или денег; часто применяет математические навыки и понятия в процессе занятий, не имеющих отношения к математике. Естествознание: ребенок внимателен к предметам и явлениям, проявляет большой инте-

рес или исключительные способности к классификации; по долгу сохраняет внимание к явлениям природы, к предметам, связанным с природой (растениям, животным, мелким насекомым, к звездному небу и др.), часто задаем вопрос о происхождении или функции предметов; проявляет большой интерес к естественнонаучным опытам или экспериментам, демонстрирует хорошее понимание причинно-следственных связей, хорошо "схватывает" естественнонаучные понятия, предпочитает книги с иллюстрациями естественнонаучного содержания.

Творчество (креативность). Ребенок чрезвычайно болтлив и любознателен; может работать с большим увлечением и по долгу демонстрирует высокий энергетический уровень (высокую продуктивность, интерес ко множеству разных вещей), часто делает всё по-своему, независим, неконформен, изобретателен в изобразительном искусстве, играх, в использовании разнообразных материалов и идей; часто высказывает много разных соображений по поводу одной ситуации; способен по-разному подойти к проблеме (гибкость ума); продуцирует оригинальные идеи или находит оригинальный результат; склонен к завершению и точности; обнаруживает дивергентное мышление (т.е. мысли текут одновременно по разным направлениям) в художественно-прикладных занятиях, играх.

Общение и лидерство. Ребенок легко приспосабливается к новым ситуациям; другие дети предпочитают выбирать его в качестве партнера по играм и занятиям; в окружении посторонних людей сохраняет уверенность в себе; имеет тенденцию руководить играми или занятиями других детей; генерирует идеи и решения задач; инициативен в общении со сверстниками; принимает на себя ответственность, выходящую за рамки возраста; другие дети обращаются к нему за советом и помощью.

Сфера художественной деятельности. Изобразительное искусство: ребенок проявляет очень большой интерес к визуальной информации; в мельчайших деталях запоминает увиденное; проводит много времени за рисованием или лепкой. Получает от них большое удовольствие; демонстрирует опережающую свой возраст умелость, оригинально использует средства художественной выразительности; экспериментирует с использованием традиционных материалов; осознанно строит композицию картины, рисунка; его произведения включают множество деталей; работы отличает отменная композиция, конструкция, цвет; они оригинальны и отмечены печатью индивидуальности. Музыка: ребенок проявляет необычный интерес к музыкальным занятиям; чутко реагирует на характер и

настроение музыки, легко повторяет короткие ритмические куски, узнаёт знакомые мелодии по первым звукам. С удовольствием подпевает, определяет, какая из двух нот ниже или выше; нередко пытается сочинять сам мелодии.

Двигательная сфера. Ребенок проявляет большой интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторики; обладает хорошей координацией; любит движение (бег, прыжки, лазанье); обладает широким диапазоном движения (от медленного к быстрому, от плавного к резкому), прекрасно владеет телом при маневрировании; для своего возраста обладает исключительной физической силой, демонстрирует хороший уровень развития основных двигательных навыков (ходьба, бег, лазанье, прыжки, умение бросать, ловить предметы).

Обобщая, можно сказать, что в целом одарённые дети обладают преимуществами почти по всем параметрам. Они более приспособленные в эмоциональном и социальном плане, более высокие и здоровые, чем средний ребенок, лучше учатся и усваивают материал. Небезинтересно знать особенности эмоциональной сферы одарённых детей. Это, прежде всего, реалистическая "Я" - концепция (представления о самом себе), уважительное отношение к старшим, терпимость к особенностям других людей, склонность к самоанализу и терпимое отношение к критике; готовность делиться вещами и идеями; настойчивость в выполнении задания; независимость в мышлении и поведении, отсутствие нетерпения в ожидании вознаграждения; соревновательность, чувство юмора; чуткость к анализу нравственных проблем; уверенность в своих силах и способностях; внутренняя мотивация поступков и действий.

Способность к творчеству - важнейшая характеристика одарённого человека, с которой связывают высокую результативность, успешность в той или иной области деятельности. Однако известный психолог Э. Фромм считает, что творчество - это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Таким образом, критерием является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. Какие же способности и качества лежат в основе творчества? Исследователи отмечают, что к ним относятся: а) способность рисковать, б) дивергентное мышление, в) гибкость в мышлении и действиях, г) быстрота мышления, д) высокие эстетические ценности, е) богатое воображе-

ние, ж) восприятие неоднозначных вещей, и) способность высказывать оригинальные идеи, к) развитая интуиция.

Определимся в содержательной характеристике некоторых из них. Так, дивергентное мышление характеризуют четыре качества: быстрота, гибкость, оригинальность и точность. Быстрота - способность высказывать максимальное число идей (важно не столько их качество, сколько количество); гибкость - способность высказывать широкое многообразие идей (так, чтобы они не дублировали друг друга); оригинальность - способность порождать новые, нестандартные идеи (они могут и не совпадать с общепринятыми); точность (законченность) - способность совершенствовать или придавать завершённую форму, вид своему продукту. Одарённых детей характеризуют высокоразвитые познавательные способности, они проявляются в умениях и навыках, включающих: владение большим объемом информации, богатый словарный запас; перенос усвоенного на новый материал (общие и конкретные задания), установление причинно-следственных связей, обнаружение скрытых зависимостей; умение делать выводы, интегрировать и синтезировать информацию, организовывать её в систему; умение улавливать сложные идеи и улавливать тонкие различия, чувствительность к противоречиям; использование альтернативных путей поиска информации, анализ ситуаций; умение оценивать как сам процесс, так и результаты, предвидеть последствия; умение рассуждать, строить гипотезы, применять идеи на практике (видеть область их применения); способность к преобразованиям, критичность в мышлении, высокая любознательность. Следует знать и о проблемах одарённых детей. Среди них: неприязнь к школе - такое отношение появляется от того, что ребенку скучна и неинтересна учебная программа, рассчитанная на большинство учащихся класса, она не соответствует его высоким возможностям, - с этим зачастую бывают связаны нарушения в поведении детей; игровые интересы направлены на сложные игры; им неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей, - вследствие чего одаренные дети находятся в изоляции, уходят в себя; отсутствие конформности, отвергая стандартные требования, они не склонны к конформизму, особенно, если эти стандарты идут вразрез с их интересами и кажутся бессмысленными; погружение в философские проблемы: для одаренных детей характерно задумываться о таких жизненных явлениях, как загробная жизнь, смерть, религиозные верования в

гораздо большей степени, чем для среднего ребенка; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием; одаренные дети часто предпочитают общаться и играть с детьми старшего возраста, из-за чего им трудно стать лидерами, так как они уступают им в физическом развитии; стремление к совершенству; для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства, - они не успокаиваются, пока не достигнут высшего уровня, причем свойство это проявляется весьма рано; ощущение неудовлетворенности; такое отношение к самим себе связано с характерным для них стремлением к совершенству во всём, чем они занимаются, поскольку очень критически относятся к своим собственным достижениям; постановка нереалистических целей; одаренные дети часто ставят перед собой завышенные цели, - не имея возможности их достичь, они начинают переживать, но стремление к совершенству - та сила, которая помогает им прийти к высоким достижениям; сверхчувствительность; одаренные дети более восприимчивы к стимулам эмоционального, сенсорного характера и лучше понимают отношения и связи; они более уязвимы, поскольку реагируют на разного рода раздражители и стимулы; потребность во внимании взрослых; в силу природной любознательности и стремления к познанию одаренный ребенок нередко монополизирует внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми, которых раздражает жажда такого внимания. Эти проблемы одаренных детей были выявлены и изучены исследователями Л. Холингоурт и Дж. Уитмором.

В заключение отметим, что Программой развития петербургской школы предусмотрен специальный проект "Одаренные дети"; эта проблема включена в число приоритетных и на федеральном уровне развития российского образования.

Глава 4. Интегративный подход к конструированию содержания школьного образования

4.1. Содержание образования как бинарная интегративная система (БИС): методология конструирования БИС¹⁹

Анализ теоретических подходов к содержанию образования показывает, что в понимании содержания можно выделить три этапа, отражающих: 1) функционально-инструментальный подход, когда содержание образования рассматривалось как совокупность знаний, умений, навыков, имеющая самоценное значение для ученика и общества; 2) структурно-инвариантный подход, когда были выявлены инвариант состава содержания (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский), инвариантная структура видов деятельности (В.С. Леднев), в соответствии с которой должен строиться учебный план школы, и инвариант целей обучения как усвоения содержания образования (Б. Блум); 3) социокультурный подход, связанный с пониманием субъектности содержания образования и его многофункциональности для человека и общества, на этом же этапе оказалось возможным выявить и методологические характеристики данного феномена. Каждый из подходов к отбору содержания образования связан с определенными целями общества, школы и моделью самой школы. Так, первый этап закреплял единообразие школьной модели как образовательного учреждения и в известной степени - образовательного стандарта; второй создал теоретическую основу для его конструирования как и бинарной интегративной системы (БИС), ориентированной на развитие личности и её способностей, заострив тем самым противоречие между теорией и практикой, которая по-прежнему работала в парадигме первого этапа; третий этап призван реализовать содержание образования как средство индивидуального развития каждого ученика.

Отечественная школа работала в парадигме первого этапа достаточно длительное время. Мы начнём рассматривать содержание образования с того времени, когда были разработаны первые теории его представления. В работе В.В. Краевского и И.Я. Лернера, которую можно назвать программной для дидактики и частных методик 80-х гг., содержание образования характеризуется как "многоуровневая педагогическая модель социального заказа, представляющая в предмете дидактики содержательную сторону обучения" и которое можно определить в единстве трёх аспектов:

¹⁹ Перминова Л.Н., Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дис. ...д-ра пед. наук. - м., 1995.

социальной сущности, педагогической принадлежности и системно-деятельностного способа его рассмотрения. Рассматривая содержание образования как систему, авторы выделяют его пятиуровневую иерархию.

Первый уровень - уровень общего теоретического его представления, или уровень науки (дидактики): "На этом уровне содержание образования фиксируется в виде обобщённого системного представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и общественных функциях передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации". Таким образом, первый уровень содержания образования - это уровень социально-дидактической и дидактической модели. Второй уровень характеризуется учебным предметом, где развёрнуто представление об определенных частях содержания, несущих специфические функции в общем образовании. Этот уровень содержания образования представлен учебными программами учебных предметов, которые в совокупности образуют учебный план, - назовём его нормативным уровнем. Третий уровень - это уровень учебника, в котором фиксирован учебный материал, подлежащий усвоению. Эти три уровня содержания образования характеризуют социально-практический, или социокультурный аспект человеческой деятельности. Кроме трех проектируемых уровней содержания образования существует и уровень его реализации, или обучения, т.е. педагогической действительности, когда содержание образования включено в главное дидактическое отношение «преподавание - учение» и реализуется в нём. И, наконец, пятый уровень - личностный, когда содержание образования становится достоянием каждого ученика. В таком виде содержание образования и представляет целостную систему, поскольку формирование каждого последующего уровня связано с реализацией предшествующих уровней.

По мнению Краевского и Лернера, содержание образования как дидактическая модель, ориентированная на социальный опыт как источник его формирования, содержит следующие элементы: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве; 2) опыт осуществления известных способов деятельности, помогающих сохранять и воспроизводить добытые человечеством культурные ценности, т.е. умения и навыки чтения, письма, счёта, говорения, слушания, того, что составляет сущность грамотности человека; 3) опыт творческой деятельности и 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе (воспитательный аспект). Такой состав содержания позволяет ответить на первую часть глав-

ного вопроса дидактики «чему учить?». И эту систему содержания образования мы можем назвать его инвариантом, поскольку он представляет собой педагогическую интерпретацию человеческого опыта во всей его социальной полноте, т.е. отражает его социальную деятельность, материально-практическую и духовную деятельность. Рассмотрим компоненты состава содержания образования. Знания как компонент содержания представляет собой результат человеческого познания, зафиксированный в знаковой, материализованной форме. Знание выполняет три функции в созидании культуры: 1) онтологическую (создание представлений о мире); 2) ориентировочную (указывает направление и способ целесообразной деятельности); 3) оценочную (указывает нормы ценностно-отношения общества, систему идеалов).

Опыт осуществления способов деятельности как компонент содержания образования включает те навыки и умения, формирующиеся на базе полученных знаний, которые помогают сохранить и воспроизводить добытое человечеством как культурные ценности; он включает навыки чтения, письма, счёта, говорения, слушания – эти способы деятельности лежат в основе грамотности и умений осуществлять репродуктивную деятельность в рамках содержания различных учебных предметов; специальных и некоторых общих учебных умений. Одним из способов овладения репродуктивной деятельностью является работа по алгоритмам.

Опыт творческой деятельности включает: самостоятельный мысленный перенос (ближний – на уровне внутрипредметных связей и дальний – межпредметные связи) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы под разными углами зрения, новой функции объекта, его структуры; умение находить альтернативные решения проблемы или способа её решения в новой комбинации операций и действий; построение оригинального проекта решения проблемы. Опыт творческой деятельности развивает креативность мышления с присущими ему чертами (гибкость, точность, быстрота, раскованность и плюралистичность, дивергентность и др.). Именно в процессе приобретения опыта творческой деятельности формируется мотивация учения как предпосылка к дальнейшему образованию.

Опыт эмоционально-ценностного отношения отражает воспитательный аспект обучения в структуре содержания образования; он формирует духовную сферу личности и формируется в ходе усвоения учеником знаний, опыта репродуктивной и творческой деятельности. Этот компонент содержания образования в значительной степени зависит от соотношения опыта репродуктивной и опыта творческой деятельности; доминирующее значение твор-

ческой деятельности заключается в том, что именно в ней раскрываются внутренние потенции ребенка, раскрываются его возможности, но при условии, если эта деятельность строится в зоне ближайшего развития личности ученика.

Иной подход к содержанию образования разработал В.С. Леднев (период 80-90-х гг.). Содержание образования определяется им как «содержание триединого целостного процесса образования личности, – усвоение опыта, воспитания и развития». Исходя из глобальной цели воспитания – всестороннего гармонического развития личности – В.С. Леднев считает, что к определению целей образования необходимо подходить с позиций современной концепции человека. Анализируя работы философов и психологов (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, К.К. Платонов и др.), В.С. Леднев моделирует динамическую структуру личности в совокупности блоков, отражающих инвариантные качества личности, опыта, функциональные механизмы психики, типологические свойства личности, динамику деятельности и развития, индивидуальные свойства личности. Опираясь на эту модель и структуру человеческой деятельности, автор обосновывает инвариантную структуру видов деятельности, включающую: познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, преобразовательную (трудовую), эстетическую и физическую деятельность, давая тем самым ответ на вторую часть главного вопроса дидактики «как учить?». Другое основание формируется им на основе выделения аспектов цели воспитания и её социокультурных аспектов: социального, экономического и личностно-содержательного, – конкретизированных в принципах структурирования содержания образования, которые должны опираться на: 1) системный подход, учитывающий динамичность, функциональность и целостность системы как объекта; 2) структурность; 3) принцип двойного вхождения базисных компонентов в систему, функциональную полноту и необходимость сочетания дифференциации и интеграции компонентов образования; 4) принцип преемственности ступеней образования; 5) детерминированность структуры содержания образования.

Сопоставление двух теоретических подходов по их основаниям показывает, что между ними имеется явное противоречие, которое разрешается законом психологии о том, что деятельность всегда содержательна и предметна. Поэтому, если одна теория обосновывает, чему учить, т.е. каким составом содержания должен овладеть ученик при изучении разных предметов, то и другая теория даёт ответ на вопрос, какими видами деятельности должен овладеть ученик в процессе школьного образования. Эти теории рассматривались как альтернативные друг другу. Таким образом, налицо про-

тиворечие между составом содержания образования и деятельностью по его освоению, - и это противоречие нарушает вышеприведенный закон, выявляя тем самым другое противоречие - противоречие между социальным и индивидуальным (психологическим). Преодоление этого противоречия возможно путём интеграции научного знания, предоставленного двумя теориями - теории о составе содержания образования и теории, обосновывающей закономерную зависимость набора учебных дисциплин в учебный план от инвариантной структуры видов деятельности. Методологически и технологически это означает, что каждый из видов инвариантной структуры видов деятельности (познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, трудовая, эстетическая и физическая) должен быть наполнен инвариантом состава содержания (знаниями, умениями и навыками как способами деятельности, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе), - в таком виде содержание образования представляет собой бинарную интегративную систему - БИС.

Здесь необходимо подчеркнуть важную особенность того, что даёт интеграция новому знанию об уже известном феномене - содержанию образования. Значение интеграции в том, что она выявляет новое качество (новые свойства, зависимости, отношения, ценности) в данном объекте. Этим новым знанием о содержании образования как бинарной интегративной системе являются его методологические характеристики, о которых будет сказано далее (п. 4.2. «Методологические характеристики содержания образования»). Таким образом, с помощью интегративного подхода мы обосновали новый вид теоретического представления содержания образования (интеграция социального и психологического аспектов человеческой деятельности), выводя его усвоение на индивидуально-личностный уровень в процессе обучения. Далее, следуя воззрениям В.В. Краевского и И.Я. Лернера о пятиуровневой структуре содержания образования, необходимо рассмотреть остальные четыре его уровня с позиций бинарной интегративной системы, помня о том, что все уровни взаимосвязаны и, следовательно, конструирование содержания образования должно осуществляться во встречном режиме: от теоретического к личностному и от личностного к теоретическому, концептуальному.

Нормативный уровень содержания образования представлен дидактической единицей учебного плана - учебным предметом, его учебной программой и целостным учебным планом. Особенность структуры нового учебного плана - Базисного учебного плана образовательных учреждений Российской Федерации - на-

личие трех взаимосвязанных компонентов: федерального, регионального и школьного; другая особенность состоит в выделении дидактического интегративного комплекса - образовательных областей внутри самого учебного плана. Учебный план любого образовательного учреждения РФ должен соответствовать этим особенностям. Рассмотрим дидактические основы учебного плана, поскольку набор учебных предметов в учебном плане должен соответствовать бинарной интегративной системе, - как и в отдельном учебном предмете должны найти отражение её компоненты.

Дидактические основы построения учебного предмета исследованы И.К. Журавлёвым, а также находят отражение в работах Л.Я. Зориной, в работах многих методистов (А.В. Даринский, Е.Е. Минченков, З.Ю. Кайрайтис, В.Г. Разумовский и др.). Ученые единодушны в том мнении, что учебный предмет должен включать:

- мировоззренческие идеи, эстетические и этические нормы, идеалы, формируемые на материале данного учебного предмета, т.е. общезначимые (инвариантные) человеческие ценности;
- общенаучные и специальные методы исследования, которыми должны овладеть учащиеся и без которых невозможно само усвоение знаний;
- некоторые вопросы истории науки, сведения о её выдающихся деятелях;
- важные факты, понятия, законы, теории науки в системном виде, в том числе и новейшая информация, доступная для сознательного усвоения учащимися;
- способы познавательной деятельности, логические операции, мыслительные приёмы, которыми должны овладеть ученики;
- специальные и общие учебные умения и навыки, необходимые для теоретической и практической деятельности;
- показатели развития способностей, чувств, необходимых для участия в широком диапазоне видов деятельности.

Традиционное деление учебных предметов на гуманитарные и естественно-математические нельзя считать достаточным в качестве дидактического обоснования их классификации. Новый взгляд на проблему классификации учебных предметов был предложен И.К. Журавлёвым и Л.Я. Зориной, его научная разработка проведена И.К. Журавлевым. Прежде всего, каждый учебный предмет имеет свою ведущую функцию, т.е. ту главную цель, ради которой он вводится в учебный план как обучающее, развивающее и воспитывающее средство. Ведущая функция учебного предмета, по Журавлеву, определяется каким-либо элементом состава содержания (либо научными знаниями, либо уме-

ниями, либо ценностным отношением). Так, к учебным предметам с ведущим компонентом «научные знания» относятся физика, химия, биология, астрономия, география, история и некоторые другие предметы. К учебным предметам с ведущим компонентом «способы деятельности» относятся математика, черчение, труд, информатика и т.д.; к учебным предметам с ведущим компонентом «эмоционально-ценностное отношение» относятся изобразительное искусство, литература, музыка и др. Некоторые предметы могут иметь два ведущих компонента, например, краеведение.

Однако для характеристики учебного предмета не менее важной является и ведущая деятельность в системе инвариантной структуры видов деятельности. Поэтому считаем целесообразным характеризовать учебный предмет с точки зрения бинарной интегративной системы содержания образования, что позволяет более точно фиксировать его ведущую функцию. Таким образом, каждый учебный предмет занимает в ней определенное место. Так, учебные предметы - химия, биология, астрономия, история, имеют два ведущих компонента содержания образования: научные знания и познавательную деятельность; учебные предметы: родной и иностранный языки определяются такими ведущими компонентами в структуре БИС, как умения в коммуникативной деятельности, т.е. это не те главные цели, ради которых эти предметы включаются в учебный план. Такие учебные предметы, как право, философия - определяются знаниями в области ценностно-ориентационной деятельности; художественно-технический дизайн - опытом творчества в трудовой и эстетической деятельности; валеология - знаниями в области физической деятельности; литература - эмоционально-ценностным компонентом (по составу содержания) в области ценностно-ориентационной и эстетической деятельности и т.д. Таким образом, если бинарную интегративную систему содержания образования представить в виде «сетки» 6x4, то каждый учебный предмет займет определенное место в одной или двух клетках (а может и в трех). Значит ли это, что конструирование учебного плана следует ориентировать на 24 предмета, из которых каждый занимал бы одну клеточку БИС? Дело в том, что каждый учебный предмет, имея ведущую функцию, должен приобщать ученика и к другим компонентам содержания образования: по составу и по видам деятельности. Это может носить самостоятельный предметный характер, но значительно большего эффекта можно достигнуть за счет интеграции научного знания, т.е. содержания, имеющегося в разных предметах (на уровне методологического знания), средствами технологий обучения. Интеграция знания или различных видов

деятельности в бинарной интегративной системе позволяет достигнуть большего в обучении, воспитании и особенно в развитии учащихся. Это доказывается использованием лекционно-семинарской системы в старших классах или педагогической мастерской, а также модульным обучением, технологией КСО (коллективный способ обучения). В данном случае решающую роль играет мастерство учителя.

Содержание учебного предмета нормируется учебной программой. Учебная программа имеет определенную структуру: она включает объяснительную записку, собственно программу, перечень знаний, умений и ценностных, норм, которыми должен овладеть ученик и подлежащих контролю, список рекомендуемой литературы для учителя. Особенно важно квалифицированно выстроить объяснительную записку, которая, в свою очередь, тоже имеет свою структуру. Так, в ней должны быть указаны следующие части: раскрытие функции учебного предмета, его целей в четырех группах (мировоззренческие, основные знания и умения, формируемые на материале данного предмета, вспомогательные как опорные знания и умения, личностные цели); методологические основы раскрытия содержания предмета (философские, психологические, педагогические и др.), межпредметные связи, связь учебной и внеучебной работы по предмету, общая характеристика форм, методов и технологий обучения; разъяснение того нового, что вносится в данную программу по сравнению с другими программами по этому предмету; указание на тип образовательного учреждения, для которого предназначено обучение по данной программе, возраст учащихся, которым адресована программа; учебно-методическое обеспечение программы, а также и то, где, когда и кем была утверждена программа. Отсюда становится ясно, что разработкой учебных программ должны заниматься специалисты, знающие дидактические требования к конструированию учебных программ.

В условиях вариативности образования имеется возможность конструирования альтернативных учебных программ по одному и тому же предмету (например, для гимназий, лицеев, общеобразовательных и профильных школ), и такая практика имеется. Альтернативная учебная программа отличается иным углом зрения на то содержание, которое подлежит усвоению. Угол зрения может отличаться: объемом знаний и способов деятельности, которые должны быть усвоены учащимися в соответствии с образовательным стандартом, технологиями обучения или подходом к изучению учебного материала, принципами построения изучаемого содержания.

Среди требований к тексту программы следует отметить необходимость чёткого разделения содержания на обязательное и дополнительное, межпредметные связи по всем компонентам содержания образования в бинарной интегративной системе, указания на средства обучения - лабораторные, практические работы, экскурсии, творческие работы, которые выполняют учащиеся, средства контроля и оценки качества знаний учащихся (уровень образованности, которого учащиеся должны достигнуть в процессе его изучения) в рамках образовательного стандарта по данному предмету. К тексту программ предъявляются и частные требования - они касаются отражения полноты состава содержания (знаний, видов и способов деятельности, связей между знаниями и их последовательности). Первое требование относится к полноте представления знаний, подлежащих усвоению, так, чтобы ученик мог понять логику его формирования, содержательную сторону, причинно-следственные связи.

Второе требование состоит в том, чтобы в учебной программе чётко выделялись ведущие и прикладные знания. Для этого необходимо в программах чётко обозначить статус научных знаний (понятие, закон, научный факт, теория, эксперимент, гипотеза и др.), а также запланировать время на их усвоение. Особенно важно включить вспомогательные знания из истории науки - это поможет ученику понять диалектику научных идей, особенно стиля мышления в ту или иную эпоху. Оценочные знания являются средством осуществления воспитательной функции обучения и содержания учебных предметов. Это означает, что в содержание учебных предметов следует включать информацию, имеющую методологическое значение для ученика в процессе обучения.

Третье требование состоит в том, что ведущие знания того или иного предмета должны быть разработаны особенно подробно. Однако в условиях вариативности образования это требование не может быть однозначным для всех типов образовательных учреждений. Содержательное ядро ведущих знаний (то, что относится к федеральному компоненту содержания образования) должно найти отражение во всех имеющихся по данному предмету программа, однако степень их разработанности (подробности представления в учебной программе и объяснения в учебнике) может быть различной, это касается глубины отражения данного знания в содержании этого предмета, а, следовательно, понимания учащимися.

Например, для изучения химии в школе существует более десяти учебных программ, разработанных для разных типов образовательных учреждений (общеобразовательных школ, гуманитарных классов, школ с углубленным изучением предметов есте-

ственнонаучного, технического профиля и др.). При определенном их сходстве, сопоставительный анализ даёт возможность выделить содержательный инвариант, между ними немало отличий. Эти отличия касаются объёма знаний, способы деятельности, которыми должны овладеть учащиеся, но главное, принципов построения той или иной программы, технологий изучения, которые нередко связаны с методами научного познания, к которым должны приобщиться учащиеся на школьной скамье. Так, для специализированных школ сконструированы программы, максимально ориентированные на детальное (углублённое, конкретизированное) изучение учебного предмета как профильного; для гуманитарных классов тот же предмет, например, химия - предлагается как знание о химических явлениях и роли химии в культурно-историческом развитии человечества. Необходимо отметить, что в новых условиях развития образования следует конкретизировать понятие «ведущая функция учебного предмета» и назначение данного предмета для ученика в образовательной программе (соответственно - его места в учебном плане) определённого типа образовательного учреждения. Вероятно, ведущая функция учебного предмета, которая непосредственно отражает цель его изучения учащимися, более стабильна; значение же предмета среди других учебных предметов, его место в решении задач образования может меняться. Для целей и задач обучения в условиях мономодели школьного образования была характерна однозначность в понимании ведущей функции предмета (значение и смысл совпадали). В условиях вариативности образования наблюдается дихотомия, дивергенция значения объекта (учебного предмета) и его смысла для обучающегося. Эту особенность конструирования содержания образования на нормативном уровне (учебный предмет, учебная программа, учебный план) следует учитывать во избежание дублирования учебного материала и предупреждения перегрузки им учащихся.

Четвертое требование заключается в необходимости выделять обязательные и необязательные (дополнительные) знания. Среди обязательных знаний и умений будут как основные, так и вспомогательные знания, - это же характеризует дополнительные знания. К числу обязательных знаний следует отнести вводные и обобщающие знания, которые следует выделить рубриками «Введение», «Обобщение», «Выводы».

В тексте программы должны быть и требования к умениям, которые вместе со знаниями фиксируются в программе. Под умениями психологи понимают сложное образования, формирующееся на основе знаний и навыков. Эти требования должны формулировать-

ся с учётом возрастных возможностей учащихся. Среди умений следует выделить те, которые лежат в основе опыта по сохранению добытого человечеством, творческие умения и мировоззренческие умения, связанные с овладением методами научного познания (надпредметные умения). Умение рассматривают и как совокупность действия, образующих навык, и в структуре деятельности (например, в структуре исследовательской деятельности).

При конструировании учебного плана, целесообразно, на наш взгляд, исходить из определения о том, какие знания и о чём, должны быть освоены учащимися. Так, в содержание образования должны входить знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, технике, искусстве. Анализ образовательных областей учебного плана (образовательная область - это комплексная единица учебного) показывает, что в нём представлены все сферы человеческого знания, кроме знаний о человеке как самостоятельной области, - и эти области вполне соотносятся с бинарной интегративной системой содержания образования. Так, знания о природе школьники получают посредством освоения образовательной области «Естествознание»; знания об обществе - из образовательной области «Обществознание»; о технике - из образовательной области «Технология»; о способах деятельности - из образовательных областей «Математика», «Филология» (предметы: русский язык, иностранные языки), «Технология», «Физическая культура»; об искусстве - из образовательных областей «Искусство» и «Филология» (литература, музыка, ИЗО). Образовательная область «Человек» должна быть представлена целостным курсом, а не только фрагментарными знаниями из различных предметов. В качестве целостных курсов о человеке могут быть использованы: «Самопознание» или «Самопознание: путь к себе», «Основы философских знаний и самопознание» или «Философия и основы самопознания» и другие, поскольку главное лицо, которое должно быть познано и понято учеником, это он сам, чтобы «от себя» средствами познания двигаться к познанию мира. О специфике конструирования учебного плана в разных типах образовательных учреждений будет рассказано далее.

Перейдем к характеристике следующего уровня содержания образования - учебника, его характеристикам как дидактической системы, хотя опять-таки специфика вида учебника имеет свою определенную модель (см. подробно п. 4.3. данной главы «Модели содержания образования»). Учебник - важнейшее учебное средство в школе, в вузе, обеспечивающее систематическое усвоение знаний. В нём в виде учебного материала фиксируется содержание образования, отражённое в учебной программе, а пото-

му именно учебник реализует ведущую функцию учебного предмета. От учебника в значительной степени зависит и то, будет ли ученик испытывать интерес не только к учебному предмету, но и к учебной книге, и к процессу учения, и к образованию в целом.

Учебник имеет свою длительную историю. Учебники писали Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и многие другие педагоги и просветители. Учебникам придавалось большое значение на заре становления советской школы. Фундаментальное исследование проблемы школьного учебника проведено Д.Д. Зуевым. Особенность учебника в том, что его содержание имплицитно включает в себе модель педагогического процесса; он является дидактическим средством для учителя и для учащихся.

Рассмотрение любых теоретических проблем школьного учебника должно строиться на чётком представлении об его педагогическом целевом назначении. В школьном учебнике не может быть ничего случайного, того, что целенаправленно не служило бы решению определённых педагогических задач. Учебник объединяет вокруг себя все другие школьные книги (учебные пособия, популярную научную литературу и др.) и средства обучения - наглядные, технические, дидактические материалы и т.д., включает в себе модель образовательного стандарта.

Научно-техническая и культурная революция, смена ценностных ориентации в обществе, фаз его развития накладывает определённый отпечаток на развитие образования, обучения, содержания образования и, следовательно, на характер школьного учебника, требования к нему. Отсюда задача: если школа не может дать ученику знаний на всю жизнь, то она должна обеспечить развитие у учащегося умение самостоятельно добывать знания и работать с информацией (педагогически не адаптированным знанием), анализировать её, выделяя главное и необходимое, оценивать знания и включать в систему имеющихся знаний; развивать умения, необходимые в самообразовании. Это значит, что учебник должен быть технологичным в отношении развития интеллектуально-познавательных умений.

Раскроем дидактические функции учебника. Их исследовали В.Г. Бейлинсон, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина, Д.Д. Зуев, Г.Г. Граник и другие учёные. Под дидактической функцией учебника понимается целенаправленно сформированные его свойства (качества) как носителя содержания образования и основного книжного средства обучения. Д.Д. Зуевым выделены и описаны следующие функции школьного учебника.

Информационная функция. Наряду со словом учителя учебник является основным источником знаний для учащихся, причём

знаний, подлежащих обязательному усвоению. Изложение знаний в учебнике должно подчиняться, с одной стороны, принципам обучения (систематичности и последовательности, наглядности, научности, доступности), а с другой - специальным принципам конструирования содержания образования, которые приведём здесь (их специальное раскрытие см. в п.п. 4.2. и 4.4.). К числу принципов конструирования содержания образования, нормирующих все его уровни, относятся: принцип учёта полифункциональности содержания образования, его динамичности, рефлексивного (диалогового) усвоения, принцип проблемности. Необходимость использования двойного набора принципов обусловлена тем, что учебник обеспечивает содержательно-деятельностную сторону обучения и является самостоятельным, хотя и специально конструируемым для определенных социально-педагогических, дидактических и методических целей, ценностью как учебная книга. Очень важной стороной учебника является его структура. Дж. Брунер подчеркивает значение структурирования знания для прочности обучения: «Пока какой-либо факт не соотнесен со структурой, он быстро забывается». Информационная функция учебника заключается и в том, что благодаря учебнику ученик знакомится с теми способами деятельности и действиями, лежащими в их основе, без которых оказывается невозможным дальнейшее самостоятельное познание. В нем должны чётко определяться ключевые понятия, их система, основные идеи курса, упражнения, способствующие выработке умений, навыков, отношений. Одно из главных требований к учебнику - ориентация на определенный образовательный стандарт, отвечающий современным социокультурным требованиям.

В соответствии с принципом гуманитаризации образования усиливается такое требование к учебнику, как обеспечение диалога с учебной книгой. Ещё М. Монтень писал о трёх видах человеческого общения: общение с книгой, собеседником, с самим собой. Первичным среди них является общение с самим собой, и уже от него начинает развёртываться общение с книгой, с другим человеком. Дело в том, что гуманитарный характер обучения не может быть обеспечен только насыщением учебного плана гуманитарными дисциплинами, - необходим еще и гуманитарный способ освоения и усвоения содержания образования, а таким способом является диалог. Диалогический характер полноценного усвоения знаний - залог его понимания. Это, в свою очередь, предъявляет особые требования к тексту учебной книги, к Слову (Знаку как культурно-историческому феномену). «В Слове, - писал М.М. Бахтин, - я оформляю себя с точки зрения другого человека, в конечном счё-

те - с точки зрения коллектива». Эта мысль имеет прямое отношение к тем, кто пишет учебники. Приглашение к диалогу — это приглашение к размышлению, поэтому текст в учебнике должен быть не только повествовательным, повествующим о чём-то, но и являть собой образец рассуждения, размышления, т.е. объяснения о том, о чём рассказывается в данном тексте. Примерами могут служить учебники в рубрике «Петербургская школа», написанные А.В. Даринским, П.А. Барановым, А.Я. Юдовской, Л.Н. Махинько, Л.К. Ермолаевой, Д.Н. Муриным, Н.И. Элиасберг и др. Диалоговый характер учебника активизирует мышление ученика как читателя, развивает умение чтения до искусства, учит ставить вопросы и отвечать на них, задумываться над проблемами, а также активной рефлексии. Поэтому диалоговая функция учебника должна быть реализована в содержании учебника в явном, а не скрытом виде, более того, она относится к числу важнейших, если не ведущих, функций учебника.

Трансформационная функция. Эта функция связана с педагогической переработкой научных знаний, подлежащих усвоению. Педагогическая адаптация научных знаний осуществляется в соответствии с принципами научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности другими, а также в соответствии с такими принципами конструирования содержания образования, как учёт рефлексивного характера его усвоения (диалогичности) и принцип проблемности. Большое значение дидактической обработке научных знаний и сведений писал К.Д. Ушинский. Он писал: «Много значит для ребёнка, если он прочтёт несколько статей с полным их осознанием, с полным пониманием не только мысли, но и связи мыслей». Воплощение информационной, диалоговой и трансформационной функций должно строиться с учётом психолого-дидактических закономерностей - восприятия, внимания, мышления, запоминания.

Систематизирующая функция. Реализация систематизирующей функции учебника - необходимая предпосылка осуществления других его функций. Для этого должны быть выполнены требования: 1) отражения в учебнике логики построения учебной программы (вот почему к конкретной учебной программе необходим соответствующий учебник); 2) системности и систематичности развёртывания материала при наличии в нём разных видов связей - содержательно-логических и структурно-функциональных. Первые требуют обоснования и раскрытия связей в системе: явление - понятие - закон - научный факт - теория - следствия и приложения (Л.Я. Зорина), а вторые опираются на правила: идти в обучении от лёгкого к трудному, от простого к сложному, от

общего к частному; 3) доступность учебника без посредства учителя, т.е. возможность самостоятельного и активного изучения учебника учеником. В учебнике заключена определенная информация, которая подлежит структурированию в некоторые целостные единицы. Структурной единицей учебника является глава, включающая систему параграфов, каждый из которых также должен иметь целостное завершение. В главе должен быть не только учебный текст, но и аппарат ориентировки и организации усвоения материала: вопросы, схемы, задания, упражнения. В каждой главе должны быть элементы определенной функциональной нагрузки в логике учебного процесса: вступление, заключение, задания по ходу изучения материала и в конце главы. Структура главы должна быть, с одной стороны, целостной, а с другой - достаточно дробной, поэтому параграфы делятся на подпараграфы. Параграфы должны соответствовать логическим блокам главы и быть связаны с её логическим ядром (главными, сущностными вопросами). Методологическими критериями построения каждой главы и учебника в целом должны быть критерии, диктуемые логикой: ясность, точность, последовательность, доказательность. Весьма целесообразно включать в содержание учебника структурно-логические схемы (СЛС) - планы, раскрывающие и описывающие структуру изучаемых видов знания. Структурно-логические схемы изучались нами как методологическое средство в обучении.

В учебнике должны быть реализованы и такие функции, как закрепления, самоконтроля, самообразования; интегрирующая, координирующая и воспитательно-развивающая функция, - последняя может быть эффективной в случае реализации мотивационной функции. Интегрирующая функция представлена уже тем, что в содержании учебного предмета и, соответственно, в учебнике отражены не сами науки, а их основы. Так, учебный предмет «химия» включает основы общей, неорганической, органической, аналитической химии и химии элементов, основы технологии химического производства; биохимии и т.д. Учебный предмет «литература» включает знания из области литературоведения, теории и истории литературы, литературной критики и сами художественные произведения. Следовательно, чтобы построить учебный предмет и разработать учебник, необходимо провести не только дидактическую перестройку научных и других знаний, но и отобрать, систематизировать, интегрировать данные из многих

²⁰ Л.М. Перминова. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе. Канд. дисс. - М., 1979.

наук, четко выделить их основы в соответствии с логико-дидактическими принципами.

Координирующая функция учебника заключается в том, что учебник, являясь основным средством обучения, объединяет вокруг себя другие дидактические и методические средства. В них указываются те задания, задачи и упражнения, которые ученик должен выполнить. Индивидуализация и дифференциация обучения требуют значительного разнообразия заданий, упражнений, задач, которые бы способствовали закреплению знаний и развитию учащихся, разных по своим индивидуально-личностным характеристикам.

Воспитательно-развивающая функция есть системообразующая функция учебника. Она реализуется при условии, если учебник по-настоящему интересен ученику - содержанием и смыслом. Большую роль в этом играют сведения из истории науки, из жизни учёных, живой язык изложения материала, посильная трудность при усвоении материала. Это значит, что содержание учебного материала, его смысловая структура должны быть ориентированы на зону ближайшего развития учащихся определенного возраста. /Другой аспект, привносящий интерес в работу с учебником - теория изобретений, открытий. Яркая деталь способна вызвать у учеников эмоциональный отклик. Третий путь, позволяющий сделать учебник интересным и повысить его воспитательно-развивающий потенциал - диалоговая форма изложения, о чём уже говорилось. Четвертый путь к тому, чтобы обращение к учебнику стало потребностью ученика, состоит в том, что с учебником надо работать на уроке, раскрывая ученикам возможности учебной книги. Дидактические возможности учебника могут быть успешно реализованы в обучении, если состоялась его мотивационная функция, т.е. если учебник всем своим содержанием развивает мотивы учения и познавательные способности ученика. Это значит, что учебный текст (и задания к нему) должны содержать материал в описательной форме (раскрытие онтологической функции знания), включать объяснение изложенного (и предлагать ученикам задания, требующие объяснения на основе изученных знаний - использование ориентировочной функции научного знания), показывать возможности научного знания как средства прогнозирования и оценивания явлений, процессов, событий.

Среди функций учебника следует выделить как важнейшую - мотивационную функцию. Организация учебного материала должна стимулировать познавательные интересы учащихся и развивать их интеллектуально-познавательные способности. Это

значит, что при составлении учебников следует руководствоваться знанием закономерностей усвоения информации и дидактическими принципами. В содержании учебника должны быть отражены функции научно-теоретического знания: описательная, объяснительная и прогностическая. Эти функции выполняет прежде всего концептуальное знание и его виды: законы и закономерности, принципы, теории, о чем должна быть информация в учебниках. Современный учебник - это полноправный субъект образовательного процесса, ориентированный на диалог с учеником и учителем. Поэтому авторы учебников должны иметь в виду, что хороший учебник - это такая учебная книга, которая стимулирует формулирование учеником вопросов описательного, объяснительного и прогностического содержания.

4.2. Методологические характеристики содержания образования

Доказав, что содержание образования - это система, обусловленная социокультурно и культурно-исторически, представляется целесообразным рассмотреть системные характеристики содержания образования, т.е. его свойства, закономерности и функции. Поскольку содержание образования является культурно-историческим феноменом, отражающим содержание всечеловеческого опыта, то его первым и основным свойством является *гуманитарность* как феномен, "имеющий отношение к сознанию человека и человеческому обществу". Л.Н. Лесохина отмечает: «Объективно образование и человеческая деятельность неразрывно связаны тем, что содержание образования, его сущностная характеристика - плод человеческой деятельности, "рукотворные записи" всечеловеческого опыта, продукт ума и воображения летописцев, учёных, писателей, общественных деятелей».²¹ Действительно, если знания - компонент содержания образования - являются результатом человеческого познания, и другие его компоненты - опыт деятельности и отношений - суть жизни человека и общества, а различные виды человеческой деятельности представляют способы обобщения, описания и объяснения действительности, ее преобразования, то в этом и заключается человеко-ориентированная (гуманитарная) сторона содержания образования, - и овладение им (как достижение цели обучения) есть овладение достижениями человечества. В этом определении заключается понимание исходной, изначальной гуманитарности содер-

жания образования как его свойства. Действительно, если гуманитарное знание - это знание, связанное с человеком (его историческим прошлым, опытом деятельности - в науке, искусстве, производстве), его деяниями, ошибками, переживанием и драмой жизни, - знание, принесшее культурно-экономический результат, в котором выражено улучшение или ухудшение жизни общества, его влияние на стиль мышления людей в ту или иную эпоху, то в содержании образования всё это находит или должно найти отражение. Другим свойством содержания образования является *открытость* внешнему миру (новым знаниям, новым тенденциям, технологиям, т.е. информации). Это подтверждается динамическими изменениями в самом содержании образования, а также тем, как формируется учителем содержание учебного материала к уроку. Такие принципы обучения, как научность, связь с жизнью, ориентируют процесс отбора учебного материала на включение в него новых фактов, понятий, достижений науки, искусства и др. Открытость содержания образования в каждый конкретный момент времени как выражение "невывысканности жизненного контекста" (М. Бахтин), его безграничности, и незавершённости самопознания субъекта в каждый конкретный момент времени служат объединяющим началом и отправной точкой в решении проблем обучения, открытость содержания образования связана с необходимостью его упорядочивания при педагогической адаптации научного знания, в котором, наряду с порядком (теорией) существует и доконцептуальное, неупорядоченное знание - "хаос". Проблема самоорганизации открытых систем, которыми являются гуманитарные системы - образование, человек, наука, общество (В.И. Аршинов, Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов, И. Пригожий, И. Стэнгерс, Г. Хакен) является одной из самых актуальных для современного образования, в том числе и для конструирования содержания образования.

Содержанию образования присуща также *динамичность*. На это указывает динамика учебных планов школ и обновление учебных программ и учебников, а также подготовка учителя к урокам. На динамичность содержания образования влияет и фактор времени, и модернизация научных достижений, культуры, человеческого опыта; усиление диалоговых структур в технологиях обучения и интенсификация самих технологий, что требует не только большей активности субъектов в учебном процессе, а иной организующей и самоорганизующей деятельности субъектов обучения, взаимодействия, основанного на понимании не только информации, но и человека человеком. Таким образом, динамичность содержания образования связана не только с соци-

²¹ Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности. Автореф. Дисс... докт. лед. наук. СПб., 1991. стр. 43.

альными потребностями и переменами, но и с особенностями обучения (его диалогичностью, технологичностью, ценностно-смысловой стороной). Важнейшее свойство содержания образования - его потенциальная **биологичность**. Если "одним концом" содержание образования открыто внешним переменам, то "другим своим концом" оно открыто ученику, - в этой открытости его обращенность к внутреннему миру ученика: его эмоциям и чувствам, размышлениям, к его опыту, мотивам и целям. Самопознание - бесконечно (можно говорить о нем как об относительно завершенном акте на данном временном отрезке), так же относителен и конечный результат усвоения содержания образования. Конечным результатом усвоения содержания является осознание учеником своего знания и себя в информационном пространстве, потому - новая идея, догадка, новая мысль. Содержание образования выступает в этом случае тройко: как цель, и как средство, и как инструмент познания и оценки себя в целом - самоидентификации. Об этой стороне обучения очень точно сказал А.А. Бодалёв: «Психику и личность учащегося, лицо класса всегда определяет много составляющих. Большое число факторов постоянно могут влиять на динамику изменений в них, вызывая более или менее глубокую перестройку в ценностных ориентациях, отношениях, установках, способностях. Правильно отразить объективное и субъективное значение для психики школьника, для его будущего потенциала всех этих составляющих бывает не всегда легко. Отсюда потребность и способность личности к саморазвитию - этот феномен недостаточно принимается во внимание». И если содержание образования было фактором, разъединяющим учителя и учащихся, поскольку самоценностью выступали знания, умения, навыки, то понимание содержания образования как потенциально диалогического феномена, становится фактором самопознания и взаимопонимания. Поэтому, если речь идет о гуманизации и гуманитаризации как принципах и условиях качественного обучения, необходимо реально, всем ходом обучения, поставить ученика в центр урока как "клеточки" учебного процесса. Диалоговый характер обучения, обращенный к миру ученика, должен иметь своим результатом изменившуюся и осознающую произошедшие изменения личность ученика.

Системообразующим свойством содержания образования является его полифункциональность в структуре деятельности, в системе интересов, мотивов, целей, перспектив и намерений ученика. Это свойство объективно отражает полифункциональность образования. И поскольку образование и деятельность неразрывно связаны содержанием образования, то функционально содер-

жание выступает средством социализации, профессионального выбора и адаптации, социальной и профессиональной мобильности человека. Полифункциональность содержания образования указывает на нерядоположенность его функций в пространстве и времени для человека. Сегодня - грамотность как условие для будущего познания, завтра - область интересов и профессионального самоопределения; сегодня - осознание значения учения и себя в этом процессе, завтра - проектирование индивидуальной образовательной программы, позже - управление жизненными планами, мобильная ориентация в динамичном обществе, воспитание и поддержка подрастающего поколения. Мысленное "передвижение темы жизни и деятельности" всегда осуществляется при осознании содержания образования (уровня образования) как инструмента в реализации человеком своих возможностей. Осознание и понимание полифункциональности содержания образования препятствует функциональной неграмотности и малограмотности, если знания и опыт поддерживаются в активном состоянии. С другой стороны, понимание содержания образования как результата обучения на данный итоговый момент времени стало одной из причин функциональной неграмотности многих. Под функциями содержания образования условимся понимать дидактические (образовательно-обучающие) возможности содержания образования, способствующие социальному, профессиональному и личностному становлению и самоопределению ученика в жизненном контексте в соответствии с его целями, способностями, устремлениями.

Содержанию образования присущи следующие функции: формирование грамотности, обеспечение профессионального самоопределения и социально-профессиональной защиты личности в условиях динамичных социальных изменений, предупреждение функциональной неграмотности, которое должно начинаться еще в школе; обучение самопознанию и самоидентификации, культуро-образующая функция. На разных этапах жизни человека содержание полученного образования как бы "поворачивается" к нему разными сторонами, и человек открывает для различные перспективы. Осознание этих возможностей происходит, если у человека имеется цель и некоторый резерв образованности. Функции содержания образования нерядоположены, как нерядоположены различные виды деятельности человека на разных этапах его жизни. Первая функция (обеспечение грамотности) связана с его "базовостью" для жизни человека в обществе. Базовое назначение грамотности (общей, функциональной) заключается в обеспечении знаний и опыта деятельности по сохранению и воспроизведению добытого человечеством, которые формируются уже на

школьной скамье. Грамотность включает: усвоение предметных знаний, формирование общих учебных умений (информационных, интеллектуальных, организационных, коммуникативных), конкретно, умений чтения, счета, письма, слушания, говорения, понимания, а также компьютерную грамотность. Следует отметить, что формирование грамотности у учащихся было первейшей задачей советской школы еще в первые годы ее становления; эта цель "красной нитью" проходит через содержание образования последующих лет развития школы. Этот процесс опирается на все функции обучения - образовательную, воспитательную, развивающую, которые связаны с функциями образования: человекообразующей, технологической, гуманистической. Элементарная грамотность и ее достижение являются образовательным стандартом петербургской школы (начальная ступень обучения, 1 -4 классы).

Другая функция содержания образования - формирование функциональной грамотности и предупреждение функциональной неграмотности связана с умением применять прикладные знания в стандартных жизненных ситуациях, в такой формулировке эта функция находит отражение как образовательный стандарт основной школы (5-9 классы) образовательных учреждений Санкт-Петербурга, и хотя за основу этого уровня образованности взято определение функциональной грамотности, данное ЮНЕСКО, нам удалось конкретизировать его рамками "минимального поля" функциональной грамотности. Минимальное поле функциональной грамотности включает несколько сфер, с которыми взаимодействует человек в повседневной жизни и деятельности, системообразующим началом данного поля является сам человек и его дом. Именно здесь прежде всего необходимы прикладные знания, которыми ребенок овладевает в школе и которые должны обновляться и пополняться. Минимальное поле функциональной грамотности включает следующие сферы: "другой человек", "книга", "природа", "город", "учреждение", "прибор, модель". Кратко охарактеризуем эти сферы.

Сфера "**Человек**" включает человека как: а) взрослого, б) ребенка или сверстника, в) профессионала в определенной области деятельности, например, врач, учитель, госслужащий, библиотекарь, незнакомый человек и т.д. Уровень функциональной грамотности предполагает овладение нормами социального и социально-ролевого общения, алгоритмом ситуационного общения - непосредственно и опосредованно, например, по телефону.

Сфера "**Природа**" включает: а) погоду и наблюдения за ней, б) географический ландшафт и поведение человека в его условиях (например, в лесу, на воде, в горах, грамотное поведение среди четырех стихий - земля, огонь, вода, воздух), в) растения и жи-

вотные, г) атмосферу, д) вещества и лекарства, в частности; е) продукты питания; ж) земельный участок (дача, огород). Уровень функциональной грамотности в этой сфере предполагает умение по внешним признакам определять возможности безопасного выбора и поведения, взаимодействия с подструктурами этой сферы.

Сфера "**Город**" включает: а) достопримечательности города, б) социально-адаптационную службу - органы управления, РЭУ, медицинские учреждения, магазины и др., в) культурно-просветительные учреждения - музеи, театры, библиотеки, г) образовательные учреждения - школы, детские сады, техникумы, колледжи, вузы и др., д) транспорт города. Уровень функциональной грамотности предполагает знание их места нахождения (ориентацию в городе, районе, микрорайоне; умение ориентироваться по карте и путеводителю), конструировать внутригородской маршрут, общаться с людьми разных профессий, используя сферы "человек", "книга", "природа" и другие сферы.

Сфера "**Учреждение, организация**" представляет собой частный, но весьма значимый элемент (подсистему) сферы "Город" и требует конкретизации поведения и общения человека в зависимости от цели обращения и характера взаимодействия с организацией (написание делового письма, заявления, заполнение анкет, бланков, удовлетворение познавательной, эстетической потребности). Уровень функциональной грамотности умения выстроить маршрут к организации, участия в общении (дружеском, социально-ролевом).

Сфера "**Прибор, модель**" предполагает: а) знакомство с новым прибором, следовательно, чтение инструкции - связь со сферой "Книга", б) использование прибора - умения работать в соответствии с инструкцией.

И, наконец, сфера "**Человек - я сам; дом человека**" предполагает взаимодействие человека с самим собой (самопознание), поведение и общение в доме, в семье, основы функциональной грамотности должны быть сформированы у учащихся в школе.

Важной функцией содержания образования является необходимость самоопределения ученика в области будущей профессиональной деятельности, его допрофессиональная подготовка. Этот потенциал содержания образования воплощался ранее преимущественно реализацией принципа политехнизма в обучении, трудовой подготовкой школьников, факультативами, углубленным изучением отдельных предметов (т.е. выбором профиля будущей профессии). Новые возможности в допрофессиональном самоопределении школьников открылись в связи с организацией новых учебных заведений: гимназий, лицеев, профильных школ, социально-педагогических центров и др. В настоящее время эта

возможность реализуется путем укрепляющихся связей школ с вузами, училищами и колледжами, университетами, когда старшеклассники работают по программам данного учебного заведения, составленным специально для данной школы (аналогичный вариант используется и в зарубежной школе).

Четвертая функция содержания образования, которая пронизывает реализацию других его функций - функция самопознания человеком себя в целостном жизненном контексте. В самопознании всегда есть момент саморегуляции, принятия решения. И если регулирующим фактором выступают цели и мотивы личности (смысл), то содержание и способы деятельности служат условием определения достаточности или самодостаточности в принятии того или иного решения при осуществлении выбора. Они же выступают на этих этапах мерой самооценки для обоснования решения, некоторым эталоном самоидентификации по отношению к заданным нормативам, требованиям, моделям деятельности. В этом видится социально-адаптирующая сторона функции самопознания среди других функций содержания образования.

Культурообразующая функция содержания образования приобщает человека к ценностям культуры. Этому способствует изучение всех предметов, и в первую очередь, изучение литературы и предметов художественно-эстетического цикла, а также краеведения. В этой функции наиболее ярко выражен гуманитарно-гуманистический потенциал содержания образования. Условием её полноценной реализации является интеграция содержания как гуманитарного феномена и гуманитарного способа его усвоения, каковым является диалог (технологии обучения на диалоговой основе), опора на рефлексию в обучении. Обучение диалогу должно стать обязательным правилом и для авторов школьных учебников, чтобы процесс чтения способствовал повышению образованности учащихся и способствовал установлению взаимопонимания между людьми. Замечательный "образ гуманитарности" (сущности человеческих размышлений о сущем и вечном как диалогическом процессе) создал А.С. Пушкин:

*"Меж ими всё рождало споры
И к размышлению влекло:
Племян минувших договоры,
Плоды наук, добро и зло,
И предрассудки вековые,
И тайны гроба роковые,
Судьба и жизнь в свою чреду -
Всё подвергалось их суду".*

(А.С. Пушкин. "Евгений Онегин")

В культуурообразующей функции содержания образования 1-м меловым стержнем является эмоционально-ценностное отношение ученика к миру, к действительности, к себе, к ценностям культуры, к людям.

Говоря о содержании образования как бинарной интегративной системе, которая в отличие от своих составляющих, хотя и целостных компонентов, должна иметь новое качество, мы имеем в виду те общезначимые ценности, к которым может восходить ученик в процессе его освоения в школьные годы. Так, высшей ценностью познавательной деятельности является истина ("Платон мне друг, но истина дороже!"); ценностью коммуникативной деятельности являются общение и взаимопонимание (вспомним: "роскошь человеческого общения"); высшим императивом ценностно-ориентировочной деятельности, или нравственного воспитания, является сам Человек и его добродетели; высшей ценностью трудовой деятельности - творчество; эстетической деятельности - красота; физической деятельности - здоровье.

Итак, мы рассмотрели свойства и функции содержания образования. Теперь охарактеризуем закономерности функционирования содержания образования, при этом будем помнить, что свойства, функции и закономерности содержания образования реализуются во взаимосвязи.

Первая закономерность связана с динамическим характером функционирования содержания образования, причём, его динамизм нарастает по мере ускорения обновления целей общества, его научно-технического и культурного прогресса, нарастания объема информации, привнесения в информационное поле всё более ёмких и обобщенных понятий, интеграции и дифференциации научного знания. В динамичности изменений можно отметить две тенденции:

1) экстенсивную, когда происходят преимущественно количественные изменения,

2) интенсивную, предполагающую инновационные преобразования, основу которых составляют качественные "скачки".

Первая тенденция более "монотонна" и более соответствует стабильной фазе развития общества; однако и внутри её можно отметить изменения инновационного характера. Вторая тенденция скорее характеризует транзитивную фазу развития общества, о чем говорилось ранее. Покажем это на примере динамики учебных планов отечественной школы.

Начиная с первых лет советской школы, в учебных планах происходило увеличение числа учебных дисциплин - в 1984 году их количество достигло 23-х. Кардинальные изменения в области

школьной политики происходили: в 1918 году, когда появились первые (местные) учебные планы; в 1927 году (впервые принят единый учебный план как государственный документ, обязательный для всех школ СССР), а в 1929 году был осуществлен переход к 10-летней средней общеобразовательной школе; в 1958 году - принятие Закона о связи обучения с жизнью; в 1966 году (введение факультативов, дифференциация и профильность обучения, создание первых учебно-производственных комбинатов - УПК); в 1984 году - реформа общеобразовательной школы; 1987-1989 гг. связаны с новой стратегией образования, новой моделью учебного плана. В 60-80-е годы наиболее интенсивно велись разработки путей эффективного усвоения содержания образования, что способствовало появлению фундаментальных теорий в области дидактики (оптимизации учебного процесса, активизации учения школьников, индивидуализации и дифференциации в обучении и др.). Для 90-х годов (смена парадигмы образования на гуманистическую) оказались наиболее конструктивными решения, связанные с перестройкой модели учебного плана, дидактической модели учебного предмета с активными формами обучения (лекционно-семинарская система, использование конференций, диспутов, дискуссий в учебном процессе и др., технологии модульного обучения и т.д.), потребовавшими укрупнения и целостности дидактической единицы обучения и повышения технологичности обучения, динамический характер содержания образования закономерно требовал целостных, комплексных мер по "управлению" им в учебном процессе с целью "приближения" его к ученику. Когда возможности обновления содержания образования в рамках прежних - "функционально-инструментальных" представлений были исчерпаны, возникла потребность в новых дидактических теориях о содержании образования - рубежом этой потребности явилась реформа школы и короткий период её осуществления: к 1988 году её потенциал был исчерпан. Однако новые теории не могли быть эффективно использованы в рамках прежней парадигмы образования (мы не говорим - старой философии образования, поскольку таковой не было), потребовалась разработка философии образования, которая бы раскрывала и обосновывала наиболее общие и закономерные связи функционирования образования как культурно-исторического феномена, имеющего гуманитарно-аксиологический смысл для человека и общества. Потребность практики, учителей в дидактической теории также свидетельствуют о нарастании динамичности содержания образования, - и эта потребность усиливается в связи с не-

обходимостью концептуального подхода к обновлению и развитию образовательных учреждений.

Новая эпоха в развитии человечества, которую открыла информационная революция, характеризуется нарастающей интенсификацией информационного обеспечения, наукоёмкими производствами, позволяющими создавать передовые технологии; невиданным динамизмом экономики и массовой компьютеризацией, вложением капитала в хорошо поставленные системы образования и здравоохранения (Р.Ф. Абдеев, Г. Хакен и др.). В этих условиях должна закономерно проявляться тенденция к нарастанию динамичности содержания образования, поскольку оно является педагогически адаптированной системой содержания всечеловеческого опыта и, следовательно, зависит от происходящих в нем изменений. Чрезвычайно интересным представляется изучение математических зависимостей в этом соотношении. Поэтому первая закономерность функционирования содержания образования может быть сформулирована так: нарастание динамичности содержания образования закономерно зависит от повышения наукоёмкости человеческой практики. Эта закономерность будет проявляться по-разному на разных уровнях содержания образования, не синхронно и не одновременно: наиболее подвижны, динамичны нижние его уровни (учебный материал, уровень обучения), т.е. уровни, наиболее близкие к практике, к деятельности учителя и учащихся. Наименее подвижен уровень теоретического представления содержания образования - его динамичность выражает качественный скачок в изменениях, связанных с ним. Закономерное нарастание динамичности содержания образования связано с тенденцией к усилению прогностического, управленческого и интеллектуального аспектов в социально-экономических и социокультурных процессах - на это указывают исследования в области философии, социологии, синергетики и системного анализа, ибо грамотный научный прогноз, компетентное управленческое решение - важнейшая составляющая информационной цивилизации.

Другой закономерностью функционирования содержания образования является закономерность, связанная с диалоговым характером его усвоения, с самопознанием человека. Речь идет не только о диалоге "учитель - ученик" как условии взаимопонимания, речь идет о диалоге внутри тройственного отношения ("субъект - субъект", "субъект-объект" и "объект - субъект"), а также о диалоге человека с самим собой как идентифицированной форме общения в процессе любой деятельности. Диалоговый характер обучения основан на том, что в нем встречаются две открытые системы: человек и текст. В данном случае имеется в ви-

ду не только рефлексивный характер усвоения содержания (учебного материала), но и самопознание ученика в учебном процессе. Р.Ф. Абдеев напрямую связывает самопознание субъекта с жизнеспособностью общества: "Еще важнее, - пишет он, - значение самопознания субъекта, ибо жизнеспособность общества находится в прямой зависимости от самопознания. Объективная самооценка необходима для своевременного исправления ошибочного курса... На повестке дня - необходимость создания надежного механизма социального самопознания. Каждый индивидуум, объективно оценивая свои возможности и своё место в жизни, должен определять свою гражданскую позицию и целенаправленно трудиться на общее благо, на возрождение России".²² Содержание образования может этому способствовать в полной мере.

Говоря о потенциальной диалогичности содержания образования, следует иметь в виду тот философский, безграничный смысл Слова, и его значение для человека, как это понимали М. Бахтин и А.Ф. Лосев. В работе "Марксизм и философия языка" М. Бахтин отмечает социальную, содержательную и психологическую динамичность Слова, его диалогическую сущность: "...слово будет наиболее чутким показателем социальных изменений, притом там, где они еще только назревают, где они еще не сложились... Слово способно фокусировать все переходные, тончайшие и мимолётные фазисы социальных изменений". "Смысл слова всецело определяется его контекстом... При этом, однако, слово не перестаёт быть единым, единство Слова обеспечивается не только единством его фонетического состава, но и моментом единства, присущего всем его значениям". М. Бахтин отмечает также, что "в сущности Слово является двусторонним актом. Оно в равной степени определяется как тем, чьё оно, так и тем, для кого оно... В слове я оформляю себя с точки зрения другого, в конечном счёте себя с точки зрения коллектива... Слово - общая территория между говорящим и слушающим... Ситуация формирует высказывание, заставляя звучать его так, а не иначе.

Приведенные высказывания выражают суть наших исходных позиций в понимании содержания образования на всех его уровнях. Личностный, развивающий смысл содержательной стороны образования выделяет и В.П. Зинченко, говоря, что "образование должно быть опосредованным" не только орудием, знаком, пускай мифологическим, но мифологическим в подлинном смысле

²² Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века. М., 1994. Стр.238.

этого слова, в смысле, который ему придавал А.Ф. Лосев и который писал, что "личность - это чудо, миф". Диалоговый характер усвоения содержания образования имеет своей основой ассоциативные связи. О чем этот диалог ученика с самим собой? Ученик должен иметь свободный выбор вопросов о частном (и тогда он строится на внутрисистемных и межсистемных связях). А.Ф. Лосев определяет Слово как орган самоорганизации личности, форму исторического бытия личности.²³ Полагаем, что следует учитывать всю серьезность того, что в школе ученик ищет путь приобщения к историческому бытию - через обучение, содержание образования, реализуя себя в образовательном процессе. Этот эффект объясняется с позиций теории ассоциаций Ю.А. Самарина: чем шире содержание диалога опирается на полисистемные связи, тем качественней его усвоение учеником, тем более, если этот диалог ориентирован не только на усвоение содержания образования, но и на самопознание. Таким образом, вторая закономерность, связанная с функционированием содержания образования, может быть сформулирована так: образовательный эффект / результат закономерно зависит от самопознания личности. Действительно, еще греческие мудрецы говорили о том, что познавая себя, человек познает мир. (Если человек не знает себя, чем, какими ценностями он будет измерять мир?). Поэтому учет вышеприведенной закономерности в обучении, в образовательном процессе придает "человекообразующий" смысл деятельности ученика и учителя.

Приведем еще некоторые положения, подтверждающие сформулированные закономерности. Так, одна из закономерностей развития личности, заключается в зависимости между активностью внутренней сферы личности ученика и факторами его развития - деятельностью и общением: чем шире деятельность опирается на внутреннюю сферу личности ученика (мотивы, чувства, воля, сознания), тем выше результаты этой деятельности. Общение есть специфический вид деятельности, а потому данная закономерность имеет общеразвивающее значение.

С приведенной закономерностью согласуется и закономерность обучения о том, что обучение происходит только при активной деятельности учителя, соответствующей замыслу учителя и деятельности ученика. Чем интенсивнее и разностороннее обеспечиваемая учителем активная деятельность с предметом усвоения (содержанием), тем выше качество усвоения. И поскольку цель обучения - в развитии ученика, потому разносторонность

его деятельности должна быть связана не только с объектом, но и с самим собой, и с другими учащимися (совместная деятельность, межличностное общение).

Таким образом, мы рассмотрели методологические характеристики содержания образования, которые вполне обосновано могут стать основанием для формулирования принципов его конструирования. Тем самым еще более убедительно доказывается тройственный характер главного дидактического отношения: если до сих пор оно нормировалось только принципами обучения, которые лишь частично определяли отбор содержания образования и потому оно было как бы скрыто в паре "преподавание - учение", то теперь мы имеем новое знание, которое делает явным наличие этого "третьего субъекта" в дидактическом отношении "преподавание - учение", развернутая форма которого имеет вид: "преподавание - содержание образования - учение".

4.3. Модели содержания образования в современном обучении

Прежде чем охарактеризовать принципы конструирования содержания образования, необходимо рассмотреть вопрос о моделях содержания образования, поскольку они должны разрабатываться с учетом названных выше принципов. Под моделью содержания образования будем понимать его конкретный вариант отражения бинарной интегративной системы на нормативном уровне и уровне учебника.

Наше исследование показало, что практика обучения ориентирована на три вида моделей содержания образования. И хотя модели содержания образования (как эталон, образец, норма) также могут иметь вид разноуровневой системы, ориентированной на определенный образовательный стандарт (в виде учебного плана, учебных программ, учебников), мы будем говорить о модели содержания образования, которая представлена учебной программой, и учебном материале, воплощенном в учебнике или учебном пособии, т.е. в учебной книге, ибо все они всегда имели место в обучении и учебном процессе. Это единство назовем дидактическим модулем.

Первый вид модели содержания образования - классическая модель. Классическая модель содержания образования воплощена в тех традиционных моделях, которые ориентированы на формирование у обучаемых знаний, умений, навыков в соответствии с принципами научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности и других, и имеет общеобразующее назначение. Для классической модели содержания обра-

ования характерно понимание самого содержания в единстве 1УНов, тем самым отождествляются два главных дидактических понятия - образование и обучение. Главной функцией классической модели является учебная функция, и усвоение знаний, формирование умений и навыков опирается на репродуктивную деятельность обучаемых, с незначительным удельным весом творческой деятельности. Эта модель содержания образования сформировалась в условиях мономодели (единой школы, единой модели вуза), а потому классическая модель содержания несет на себе печать как положительного, так и негативного, в том числе и недостаточную возможность для развития ученика в соответствии с ее возможностями и способностями. Полагаем, что в современных условиях роль классической модели содержания образования состоит в том, чтобы обеспечить грамотность и функциональную грамотность обучающегося, заложить позитивную мотивацию к учению, создать "технологическую базу жизни". Однако как единственный вид модели содержания образования классическая модель не может (и не могла) удовлетворить интересы, запросы и потребности каждого ученика.

Второй вид модели содержания образования - вариативная модель. Она сложилась в практике достаточно давно и в настоящее время имеет большое распространение. Вариативные модели как альтернативные классическим существовали всегда: наряду с учебниками в практике обучения использовались учебные пособия (например, по физике, химии, биологии, математике и др.). Их программная сторона имела большое сходство с программами традиционных учебных курсов, ни также были построены на принципах систематичности и последовательности, научности, однако существенным отличием вариативных моделей содержания образования является их ориентация на системность знаний и значительно большее число заданий, способствующих формированию у учащихся умений творческой деятельности за счет включений упражнений, задач, заданий повышенной трудности, нестандартных, более близких к практике, к реальной жизни. Естественно, что решение таких задач и упражнений формировало и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности - к людям, к миру, к себе, способствовало более адекватной самооценке личности при изучении того или иного предмета, оценке своих возможностей.

Современные вариативные модели содержания образования (например, программы по химии, разработанные для базового уровня, профильного обучения, для гуманитарных классов, по географии, истории и другим предметам), отличаются инвари-

антностью состава содержания, т.е. включают не только знания и умения, но и материал, способствующий формированию опыта творческой деятельности, и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. А потому и их второе отличие - ориентация на сочетание различных технологий обучения: информационный, проблемной, игровой. Таким образом, вариативные модели содержания образования обладают более высоким развивающим ученика потенциалом.

И наконец, третий вид модели содержания образования - динамическая модель, которая хоть и использовалась практикой обучения, однако именно в современном обучении, когда открылся простор педагогическому творчеству, вариативности в образовании, этот вид модели получает интенсивное развитие. Динамическая модель содержания образования сочетает в себе общественные потребности и личностный выбор, она отражает динамичный характер ценностных ориентации в условиях меняющегося общества, его экономики, культуры, образования. Динамической моделью содержания образования можно назвать учебные и занимательные книги по химии, математике и другие, они также использовались в обучении, поскольку были ориентированы на учебные цели, на расширение кругозора учащихся, формирование у них познавательного интереса, воспитание любознательности и пытливости ума. Однако в настоящее время эта модель приобрела совершенно специфический вид. Во-первых, их содержание отбрасывается далеко не всегда в соответствии с принципом систематичности и последовательности, а, скорее, "стигивается" на основе интеграции знания, или высокой практической значимости конкретных знаний и умений, а потому в них представлена как бы "эkleктика жизни", её не дифференцированность, сложность и противоречивость. Тем не менее, динамические модели содержания образования завершают содержательное наполнение курсов, учебных предметов, учебных планов. Они показывают возможность многофункционального использования знаний и очень убедительно иллюстрируют полифункциональный характер образования в структуре человеческой деятельности.

Условием полноценного конструирования содержания образования нацеленного на развитие личности, удовлетворение интересов и потребностей учащихся в соответствии с их возможностями, интересами и способностями, является сочетание всех видов моделей содержания образования в учебно-воспитательном учреждении. Ориентирующей содержательной структурой является интегративная модель содержания образования, позволяющая включать ученика в познавательную, ком-

муникативную, эстетическую, физическую, преобразовательную, ценностно-ориентационную деятельность, в каждой из которых ученик осваивает содержание образования, представленное в его социальной полноте.

4.4. Принципы конструирования содержания образования

Принципы конструирования содержания образования - внутренний "каркас" и содержательно-логический фундамент теоретических размышлений и научно-методической деятельности. Являясь знанием, которое выполняет нормативную и конструктивно-техническую функцию в обучении, они позволяют как создавать содержание образования на разных уровнях его представления, так и анализировать эффективность его реализации в педагогической действительности.

Решение вопроса о принципах конструирования содержания образования связано с актуализацией его свойств, закономерностей и функций. Если закономерности характеризуют действительность, то принципы как руководящие идеи и основные положения, в соответствии с которыми строится деятельность её участников, представляют собой определенную систему, использование которой позволяет адекватно реализовать цели деятельности (обучения) с помощью содержания, форм, методов и средств обучения, создавать благоприятные условия для достижения оптимальных результатов. Для процедуры конструирования содержания образования принципы выполняют роль одного из важнейших дидактических оснований. Принципы являются не исходным моментом в познании, а представляют его заключительный результат. Содержание принципов вытекает из предмета исследования: изучения свойств, закономерностей, функций. Это относится в полной мере и к формулированию принципов конструирования содержания образования. Современная ситуация такова, что "дидактические подходы, годные для анализа содержания, не работают в конструировании", - отмечает В.М. Монахов²⁴. Напомним свойства содержания образования: гуманитарность, динамичность, открытость и потенциальная диалогичность, полифункциональность. Законы и закономерности как философская категория, выражают сущность внутренних и внешних существенных и устойчивых связей между явлениями и процессами, обуславливая их упорядоченное изменение. Говоря о закономерностях, характеризующих функционирование содержания образования в системе социально-педагогических целей и в учебном

²¹ Советская педагогика, 1990, № 2. С. 17.

процессе, мы подчеркивали закономерное нарастание его динамичности в условиях информатизации и самоорганизации общества, развития социальных институтов, в том числе и школы.

Анализ тенденций в развитии школы свидетельствует о постепенном и неуклонном обогащении ее социальных функций современным знанием и возрастании удельного веса теории в содержании школьного образования. Наиболее показательными в этом отношении были 1966-1982 годы. За это время предполагалось: перейти на новое содержание (1966-1977 гг.); провести корректировку учебных планов и программ в свете новых требований к школе (1976-1979 гг.); разработать усовершенствованные программы по русскому языку, математике, истории и другим предметам (1980-1982 гг.); установить единый уровень общего среднего образования, определив его объём в типовых программах (1982-1984 гг.). Основу динамичности содержания образования составляет закон перехода количественных изменений в качественные, динамика целей и ценностей в обществе. В школьном образовании на протяжении многих лет наблюдалось экстенсивное наращивание числа учебных предметов или объёма содержания (в учебных программах, учебниках), которое противоречило либо технологиям обучения, либо возможностям учебного процесса, порождая перегрузки учащихся, формализм в их знаниях либо критерию оптимальности времени обучения, используя мысленно доказательство динамичности содержания образования (на уровне свойства и закономерности его функционирования), мы можем сформулировать первый принцип его конструирования как принцип учёта динамичности содержания образования.

Реализация этого принципа в обучении должна опираться на сочетание классической модели, имеющей фундаментальную историко-научную и педагогическую основу, с вариативной и динамической. При этом наиболее подвижными будут две последние модели. Этот принцип находит воплощение и при конструировании учебного плана школы: его инвариантная часть выполняет роль классической основы (фундаментальной и практически не изменяемой самой школой), функцию вариативной модели выполняет предметно-вариативный компонент (региональный); функцию динамической модели выполняет личностно-вариативный компонент (школьный). Конструирование индивидуального образовательного маршрута (индивидуальной образовательной программы) осуществляется в режиме "встречного движения": от учебного плана к ученику и от ученика (его потребностей, возможностей, склонностей) к набору учебных предметов. При этом следует помнить о большой подвижности ниж-

них этажей содержания, и чутко улавливать "ветер перемен" (новое знание, идеи, тенденции).

Другой принцип конструирования содержания образования связан с необходимостью учета его важнейшего свойства, а именно: полифункциональностью в структуре человеческой деятельности, в целостном жизненном контексте. Содержания этого принципа опирается на его функции: обеспечение грамотности, предупреждение функциональной неграмотности, возможность профессионального самоопределения, самопознание и культурообразующую функцию. Личностно-творческое начало, приоритеты личности могут получить разностороннее воплощение и развитие в новых социально-экономических условиях. Л.Н. Лесохи́на в этой связи отмечает: «Планы учения вплетаются в жизненных этапах... Образование воздействует на личность в общем "ансамбле" значимых факторов. Грамотность, образованность, информированность реально примут на себя функции, определяющие процессы саморегуляции и самоопределения в целом». Полифункциональность содержания школьного образования в жизненном контексте человека на одних этапах выступает в содержании ведущей деятельности (например, в учении), в других случаях играет роль стимула, когда достигаются новые жизненные цели, в третьих - роль компенсатора (например, в удовлетворении интересов, хобби) и т.д. Сочетание разных возможностей содержания образования, представленного в разных видах моделей, позволяет и учителю, и ученику гибко управлять его отбором под углом зрения целей деятельности, соотносённых с образовательным стандартом и функциями содержания образования.

Третий принцип конструирования содержания образования связан с диалогическим характером его усвоения в учебном процессе. Этот принцип имеет два направления: внешнее и внутреннее, и восходит к сущности общения. Вопрос о педагогическом общении разносторонне исследовал В.А. Кан-Калик (система, функции, стиль общения, творческое самочувствие педагога в нем и др.); он выявил противоречия, возникающие в силу непонимания значения этого социально-психологического и педагогического феномена учителями. Психологи: И.С. Кон, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Р.Х. Шакуров рассматривают общение в более широкой сфере человеческой деятельности, подчеркивая его общечеловеческую ценность. Данный принцип может быть сформулирован как принцип учёта многоплановости и многофункциональности общения в учебном процессе. Принимая во внимание всю значимость сделанного в изучении проблемы общения теоретически и практически, следует подчеркнуть, что

дифференциация общения - особенно с точки зрения общей культуры человека - в известной степени относительна, хотя, безусловно, имеет место и деловое общение, и дружеское, и быденное, и другие его виды. В формировании личности взрослого (и взрослеющего) человека большое значение имеет его представление о философии общения, манере общения, ибо они с "головной" характеризуют человека. Эти вопросы замечательно исследовал и показал М.М. Бахтин. Манеру интеллигентного общения нельзя "сыграть", если она не свойственна человеку, но ей можно выучиться. Важным условием формирования этого умения и искусства является содержательное богатство личности. М.С. Шагинян, рассказывая о своих учителях, обучавших её в гимназии, пишет: "Но было в наших уроках нечто большее, чем знакомство с поэзией или революционные демократы, хранимые в дортуарах под подушками. Было ощущение "резерва" образованности, зрелой интеллигентности тех, кто преподавал нам... Незаметно от этого "припуска", от резерва образованности в учителе, от получения избытка знаний как бы не в строках, а между строк программы - интеллигентность класса росла, росла сама собой, независимо от того, что у нас, как и везде были и двоечники и троечники, не приготовившие урока". (М. Шагинян. Человек и время.) Реализация этого принципа опирается на все свойства содержания образования как культурно-исторического феномена, но его "носителем", автором является человек. Полагаем, что в подготовке учителя на вузовской скамье данный принцип должен быть одним из "сквозных", пронизывающих не только изучение педагогических дисциплин или курсы методик преподавания отдельных предметов, ибо в Слове человек оформляет себя как личность.

С принципом учёта многоплановости и многофункциональности общения связан принцип учёта рефлексивного характера обучения - это второе, "внутреннее" направление диалогового и открытого характера содержания образования как его свойства. Содержание данного принципа, ориентированного как на деятельность учителя, так и на деятельность учащихся, должно сделать ценной самой процедуру "думанья", размышления не только над изучаемым или изученным, но и над самим собой, найти "выход" и воплощение в самоидентификации личности. В этом плане целесообразно задуматься над тем, какую позицию может занимать ученик в учебном процессе.

В связи с изменяющейся парадигмой учителя в учебном процессе, когда он из транслятора информации превращается в педагога-организатора самоуправляемого учения школьников, расширяются и "учебно-позиционные" возможности учащихся. Эти по-

ИЦИИ связаны с мотивационной стороной учения школьников, содержанием учебного материала и характером познавательной деятельности ученика. Рассмотрим те позиции, которые ученик занимает в учебном процессе. Это: позиция слушателя и позиция деятеля. Эти позиции в зависимости от технологии обучения имеют две модификации. Слушатель: а) воспринимающий и запоминающий информацию, осмысливающий её в русле заданной учителем логики, и б) размышляющий, решающий проблему. В первом случае доминирующей является информационно-сообщающая технология, соответствующая объяснительному типу обучения. Во втором случае требуются проблемная, игровая технологии или технологии на основе активной рефлексивной деятельности учащихся.

Позиция деятеля также может быть выражена двумя вариантами: а) деятель - воспроизводящий знания по образцу (репродуктивная деятельность) и в видоизмененной ситуации и б) деятель - творец, преобразователь. Между позициями сложные связи: 1) линейная, но восходящая, если в процессе обучения ученик проходит через все эти позиции с доминантой размышления и творчества, что и способствует его развитию; 2) из модификаций названных позиций могут закрепляться в опыте ученика "пары": слушатель воспринимающий и запоминающий + деятель воспроизводящий по образцу - школе известен этот опыт. В случае его закрепления мы имеем образцового исполнителя. Жизнь показала, что этот образец - не единственно возможный результат обучения. То же самое можно сказать и об учителе-трансляторе, чья участь совсем незавидна: "Роль учителя, сведенная в адаптивно-дисциплинарной системе образования к роли передатчика безличной информации по жёстко утвержденным программам, становится, мягко говоря, незавидной", - так охарактеризовали её А.Г. Асмолов и Г.А. Ягодин.²⁵ Другая парадигма: слушатель размышляющий + деятель преобразующий, творец. Эта линия в наибольшей степени обеспечивает развитие ученика в учебном процессе. То касается учителя, то здесь уместно провести сравнение с Моцартом и Сальери, обращаясь при этом к замечательной работе Б.М. Теплова "О проблеме "узкой" направленности".

Анализируя одну из "Маленьких трагедий" А.С. Пушкина "Моцарт и Сальери", Б.М. Теплов показал, что узкая, односторонняя направленность таланта может оказаться губительной для него же самого. Б.М. Теплов так пишет об этом: «Источник трагедии Сальери в страшной узости, в том, что музыка для него не

окно, через которое открывается вид на весь мир, а стена, всё собой заслоняющая, что "интерес к делу" сделал его душевно мёртвым». Моцарт же, напротив, «открытый всем впечатлениям жизни; сочинение музыки для Моцарта было включено в жизнь, являлось своеобразным отражением и переживанием жизненных смыслов, тогда как Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной». В зависимости от позиций, формирующих ту или иную парадигму в процессе обучения, учение может стать либо бессмысленным для ученика, либо же напротив, открыть высокий смысл познания. Одним из важнейших смыслообразующих компонентов являются мотивы деятельности и общения - следовательно, важнейшая задача организации усвоения содержания заключается в развёртывании не только исполнительских, но и творческих мотивов учения у школьников.

В конструировании и реализации содержания образования важно опираться на принцип учёта рефлексивного характера усвоения содержания образования. Исследования в области психологии обучения и дидактики показывают, что наиболее активными технологиями, раскрепощающими внутренний мир ребенка, являются: проблемная и игровая технологии, модульное обучение, технологии, системообразующим фактором которых является рефлексия. Одна из последних - обучение на основе коллективной мыследеятельности, разработчиком которой является К.Я. Вазина. Она пишет: «на основе выдвинутой педагогом и учащимися проблемы и модулей, каждый обучающийся называет свои личные цели. Коллективное обсуждение идет до тех пор, пока каждый не определится с целями своих действий. В ходе обсуждения целей происходит актуализация их внутренних противоречий, сравнение, детализация, систематизация, иерархизация собственной цели - внутренний план действий».²⁶ Содержание принципа учёта рефлексивного характера усвоения содержания образования опирается как на свойства этого феномена, так и на закономерность о решающем влиянии самопознания на образовательный эффект. Основным процессом рефлексии является распрямление образца действия, поскольку «в результате распрямления строится обобщенная символическо-знаковая модель изучаемой действительности, которая является ориентировочной основой (модулем) для анализа конкретных свойств и состояний

действительности, а её построение характеризует начальный этап познания», - отмечает К.Я. Вазина. И далее: «Познание, опирающееся на это средство, разворачивается как моделирование свойств изучаемой действительности... Важным моментом здесь является мысленное "поворачивание" объекта для рефлексивной оценки выполняемых человеком действий».²⁷ Однако еще более важным является понимание того, что: 1) субъект изучающий и познающий - часть той действительности, о которой идет речь; 2) в рефлексивной оценке действительности должна иметь место и самооценка. Что касается эффективности моделей содержания образования в реализации данного принципа, то каждая из них будет эффективна в той степени, в какой будет ориентирована на включение ученика в позицию человека размышляющего и преобразующего. Принцип учета многоплановости и многофункциональности общения в образовательном процессе и принцип рефлексивного характера усвоения содержания образования (учебного материала) в совокупности своей характеризуют *принцип диалога* в обучении.

Пятый принцип конструирования содержания образования связан со всеми его свойствами и закономерностями, он отражает сущность человеческого познания и приобщения к знаниям, которые выработало человечество. Речь идет о принципе проблемности.

Проблемность по-разному оценивают в дидактике. Одни ученые рассматривают её на уровне методов обучения (М.М.Левина, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова), другие видят в проблемности вид обучения, связанный с особой организацией учебного материала, учебных задач и заданий (А.М. Матюшкин, В. Оконь), третьи рассматривают проблемность как систему и принцип обучения (М.И. Махмутов). Не отрицая аргументов в пользу разных точек зрения толкования проблемности в обучении, мы рассматриваем проблемность как принцип, оказывающий влияние на отбор содержания и методов обучения, но не рядо положенный по отношению к другим принципам конструирования содержания образования.

Этот принцип характеризует путь, способ и сущность решения не только учебных проблем, но многих жизненно важных задач. Принцип проблемности позволяет по-настоящему широко реализовать философию Слова - главного инструмента содержания образования во всей полноте его как бинарной интегративной системы. Важно, чтобы проблема не решалась заданным учителем путем, а постигалась и переживалась учениками. Вот как об этом пишет М. Шагинян, вспоминая годы обучения в гимназии: "...мы по-

Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность: модель саморазвития человека М., 1990. Стр. 115.

²⁷ Там же. Стр. 63.

стихали проблему, переживали чудесное озарение мозга, перед которым открывается проблема (а не решается или создается!)". Урок мышления в том и заключается, чтобы понять природу проблемы.

Думается, что переживание "чудесного озарения мозга" в процессе всего жизненного пути человека и познания на этом пути есть одна из главных ценностей, характеризующих творческое начало в человеке.

Таким образом, завершая вопрос о принципах, нормирующих отбор содержания образования как бинарной интегративной системы, представленной на пяти уровнях отражения взаимосвязи социокультурного, психологического и индивидуального аспектов человеческой деятельности, следует ориентироваться на их двойной набор, который включает: 1) принципы обучения как наиболее общую дидактическую систему нормативного знания и 2) принципы конструирования собственно содержания образования - составного элемента главного дидактического отношения, в котором представлены все пять уровней содержания образования.

4.5. Дидактические особенности конструирования содержания образования в вариативных образовательных учреждениях

В соответствии с Законом Российской Федерации "Об образовании" система образования в стране развивается как вариативная и включает: общеобразовательные школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов (профильные школы), гимназии, лицеи. Наиболее интересным является факт возвращения в образовательную систему таких учебных заведений, как гимназии и лицеи, что, на наш взгляд еще раз доказывает устойчивость (или универсальность?) немецкого классического образовательного стандарта. Переходным вариантом названных типов ОУ явились школы-гимназии и школы-лицеи, значит ли это, что советская школа 80-х годов "на порядок" отставала от гимназии XIX века, и тем более - от российских лицеев (!!).

Каждый тип образовательного учреждения, будь то школа, гимназия или лицей, - является вполне самостоятельным в том смысле, что ни одно из них не является началом или продолжением стратегии образования другого. Так, гимназия или лицей (образовательные учреждения повышенного уровня образования) не "вырастают" из общеобразовательной или профильной школы. Каждый из них имеет свою идеологию, свои определенные и конкретные цели, содержательную структуру учебного плана, вид образовательного стандарта, отличается спецификой образовательной программы. Более того, за время сотрудничества с гимназиями и лицеями уда-

икт. концептуально доказать и построить модель учебных планов Гимназии и лицея (1996-2003 гг.).

(амостоятельность образовательных учреждений не означает их Изолированности друг от друга либо невозможности перехода учащихся из одного типа ОУ в другой. Следует иметь в виду, что в последнем случае учащимся придется быть готовыми не столько к тому, чтобы "догнать программу" (если переход совершается в ОУ повышенного уровня), сколько к тому, чтобы овладеть новым способом обучения и участвовать в более сложных формах аттестации.) (общим основанием, на котором формируется результат образования, является федеральный образовательный стандарт.

Чтобы лучше понять цели и возможности современного школьного образования, рассмотрим их специфику и дидактические особенности конструирования в них содержания образования (на уровне учебного плана), начиная с тех образовательных учреждений, которые являются сравнительно новыми в России за последние 80 лет. Это гимназии и лицеи. Большое влияние на российские гимназии оказал немецкий образовательный стандарт, носителем которого была прусская классическая гимназия.

ГИМНАЗИИ. Исторические корни гимназий принадлежат Древней Греции (гимнасий - упражняю, латинское - гимназиум). Это были учреждения двойного значения и предназначались для развития умственных и физических сил ребенка (ср.: гимнастика). Тенденция к сохранению в качестве ведущего направления интеллектуальное развитие детей оставалась стабильной на протяжении всего времени существования гимназий и особенно явно закрепились в классических гимназиях. В России именно классические гимназии давали право на поступление в университет. Традиции академической гимназии были заложены в Петербурге. Эту же ориентацию наследуют и современные гимназии (как пример возвратной модернизации в образовании). Можно только удивляться мудрости древних греков, которые в самом начале соединили умственное и физическое развитие детей: действительно, высокие интеллектуальные нагрузки должны компенсироваться хорошим физическим развитием, обеспечиваться крепким здоровьем. Эта тенденция должна сохраняться и в современных гимназиях, и в лицеях, т.е. в этих учреждениях должны обучаться дети 1 и 2 групп здоровья.

Что следует понимать под интеллектуальным развитием гимназиста? Это прежде всего высокий уровень мышления, культура мысли. Д.С. Лихачев отмечает, что высокий уровень мышления человека сказывается во всем. "Высокая квалификация мышления" позволяла с давних времен успешно осваивать не только

смежные, но и диаметрально противоположные профессии, причем везде быть на высоте, "сверхспециалистом". Гимназическое образование отличается тем, что оно может подготавливать человека к интеллектуальному труду в любой сфере деятельности. Главным результатом этой деятельности и условием самореализации личности становится идея как продукт умственного труда, а не вещь - продукт мышления технократического. Интеллектуальный труд - это всегда труд творческий. Именно в условиях гимназического образования, ориентированного на дальнейшую университетскую подготовку её выпускника, должна быть осознана и освоена мысль о том, что процедура думанья становится образовательной ценностью, имеющей социальную значимость. Характерными чертами гимназического образования во все времена были гуманитарность и фундаментальность, их основу составляли и составляют средневековые тривиум и квадриум, взаимосвязь основательной общеобразовательной подготовки и интеллектуального развития учащихся. Основательность гимназического образования достигалась высоким уровнем преподавания в них словесности, логики и математики, риторики. С точки зрения теории множественности "форм" интеллекта Г. Гарднера этот факт можно объяснить тем, что названные предметы способствуют развитию базовых способностей: лингвистических и логико-математических, межличностных и внутриличностных.

Гуманитарная направленность целей, содержания образования и гуманитарного способа усвоения содержания - диалога - доказывают, что в гимназическом образовании принцип гуманитаризации представлен с исчерпывающей полнотой: гимназия - это гуманитарное образовательное учреждение, подготавливающее своих выпускников к поступлению в университет. Стержневой характеристикой гимназического образования является фундаментальность знаний (фунд - основа, ментальность - способ организации мышления), т.е. основательный способ организации мышления.

Ум человека ценен не только и не столько своим содержанием, сколько своей направленностью. Задача гимназии - обеспечить позитивную нравственную направленность ума обучающегося в гимназии. Высокий воспитательный потенциал (культурный, нравственный) гимназического образования должен обеспечиваться не только содержанием образования, но в значительной мере педагогическими кадрами гимназии: образованностью (резервом образованности) и профессиональной компетентностью учителя, базирующихся на его методологической культуре, высоком нравственном духе, учтивом поведении. Сохраняя всё традиционно значимое для гимназического образования (преемствен-

ность эпох как взаимосвязь исторического и логического, фундаментальность, доминанту гуманитарных предметов, единство умственного и физического развития ребенка, ориентацию на поступление в университет), современное гимназическое образование, обогащенное достижениями науки, культуры, практики, должно рассматриваться как универсальное (в рамках среднего образования), поскольку 2) специфика его может способствовать развитию всех форм интеллекта: митейстической, логико-математической, пространственной, дпитательной, музыкальной, межличностной и внутриличностной (по Г. Гарднеру); а также 3) развитию черт творческого мышления (точности, правильности, быстроты, дивергентности и, плюралистичности, семантической гибкости, интегрирующей силы ума).

Опыт гимназий прошлого показывает, что на обучение в них принимались дети 10-12 летнего возраста. Поступающий в Гимназию должен был иметь объём знаний прогимназии или иждного училища. Современная практика обучения показывает, что начальная ступень общеобразовательной школы и гимназии отличаются друг от друга, и начальная ступень гимназии должна закладывать основы специфики гимназического образования с присущими ему характерными особенностями. В настоящее время в первый класс гимназии принимаются дети на основании собеседования с ними. Обучение в начальной школе длится четыре года. В этот период необходимо добиться гармонического равновесия между умственным и физическим развитием детей: здоровое тело должно стать "условием" для развития интеллекта, умственной выносливости. Для равномерного распределения учебных нагрузок необходима 6-ти дневная учебная неделя. Наполняемость классов - 25 человек. Целостность и преемственность ступеней образования в гимназии достигаются соблюдением принципов: научности, систематичности, активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя; восхождением - уже в начальной школе - от систематичности знаний к их системности, оптимальным сочетанием разнообразных форм, методов и технологий обучения. Собственно гимназия охватывает обучение с 5 по 11 классы.

Методология развития гимназического образования опирается на современное научное знание: системный подход, гуманитарно-аксиологический, логико-информационный, интегративный и рефлексивный подходы, которые позволяют согласовать цели и ценности гимназического образования, содержание образования (концепцию, учебный план, учебные про-

граммы, учебный материал, образовательный стандарт), технологии обучения, мониторинг образовательного процесса.

Цели гимназического образования можно подразделить на общие и частные (специфические). Общие цели совпадают с целями любого образовательного учреждения и заключаются в создании условий для того, чтобы дети были: 1) физически здоровы и нравственно ориентированы на социально значимые гуманные ценности; 2) интеллектуально и духовно развиты в области самопознания и готовы к самоопределению, социальной адаптации, продуктивному взаимодействию с людьми независимо от их политических и религиозных воззрений; 3) готовы к пониманию и творческому преобразованию реальной действительности на благо людей; 4) функционально грамотны в ведущих сферах жизни (экономической, экологической, нравственно-правовой, семейной, в сфере культуры и искусства). Специфические цели гимназического образования включают:

- формирование умений работать с информацией, т.е. педагогически не адаптированным знанием, результатом чего является фундаментальность знаний на уровне владения теорией и основами методологии в избранной сфере деятельности;

- развитие проективной и конструктивной силы ума (технологичность гимназического образования), т.е. умение выдвинуть идею и составить проект её реализации;

- воспитание ценностного отношения к достижениям человеческой культуры, в том числе и к самому образованию, духовности;

- развитие способности в сложных социальных и межличностных ситуациях мысленно подняться над ситуацией и быть "духовным лидером" (видеть дальше);

- развитие прогностической силы ума в предвидении ситуаций риска.

Названные позиции позволяют говорить об универсальности гимназического образования, которая обусловлена тем, что: 1) именно в гимназии имеется у учащихся возможность овладеть функциями научного знания (онтологической, ориентировочной, оценочной в их взаимосвязи); 2) и на этой основе овладеть всеми аспектами гимназического знания: методологическим (выражающим высокую степень теоретической подготовки), технологическим (умением построить проект решения проблемы), ценностным (выбрать обоснованное и взвешенное решение), способностью к самоорганизации и организации других людей, к интеграции информации (синергетический потенциал). Эти показатели качества гимназического об-

разования целесообразно рассматривать как модель гимназического образовательного стандарта, поскольку они являются требованиями не к объему знаний выпускников гимназий, а отражают необходимые стороны мыслительной деятельности гимназиста, интегрированный модуль общих учебных умений (информационных, интеллектуальных, организационных, коммуникативных) в подходе к решению проблем.

Конструирование учебного плана гимназии имеет следующие особенности. Прежде всего дидактически он должен иметь четыре блока: гуманитарный (предметы: русский язык и литература, два иностранных языка, зарубежная литература, стилистика, историковедческий цикл), блок "Человек как он есть" (предметы: философия и основы самопознания, психология, основы домашнего воспитания), социально-коммуникативные технологии (логика, риторика, свободные дискуссии, психология общения); компенсирующий или акцентно-двигательный блок (предметы: физкультура, шахматы, теннис).

Возможные пути коррекции учебного плана.

1. Поскольку учебный план гимназии включает два модуля: базово-инвариантный и гимназический, то он допускает возможность гибкого его конструирования с охватом всех компонентов структуры современного учебного плана.

2. Курс "Самопознание" может быть интегрирован с философией как курс "Философия и основы самопознания", при этом отдельные занятия (по диагностике) может вести психолог.

3. Технология "Свободные дискуссии" выстраивается и интегрируется на базе предметного содержания курсов логики и риторики, основ культуры общения. При интеграции происходит не механическое сложение часов, а их сокращение. Высвободившиеся часы можно использовать при изучении курса "Философия и основы самопознания". Несомненно потребуются коррекция самого курса "Философия".

4. Курс "домашнее воспитание" можно объединить с курсом психологии. В этом случае усиливается его прикладной характер.

5. Учебный предмет "шахматы" в начальной школе должен носить общеразвивающий характер. (Его может заменить предмет ТРИЗ). В 5-8 классах шахматы могут изучаться в рамках спецкурсов по выбору; в 9-10 классах - в системе дополнительного образования.

6. Особую роль в гимназическом образовании может играть предмет "теннис", прекрасно развивающий двигательную ко-

ординацию и быстроту умственных реакций. Не исключается и обучение игре в бильярд.

Методологической основой конструирования содержания гимназического образования, в частности учебного плана, является бинарная интегративная система (БИС). Приведем педагогическое обоснование некоторых нетрадиционных предметов, но играющих важную роль в реализации стратегии современного гимназического образования. Педагогическое обоснование введения курса "Самопознание" (или Философия и основы самопознания) в гимназический компонент содержания образования

1. Любую гимназию должен отличать высокий уровень гуманитарности образования (обращённость к сознанию человека, знания о человеке). Данный курс позволяет реально поставить ученика в центр учебного процесса, научить его умению обращаться к своему сознанию, развивать способность к внутреннему диалогу в процессе общения (с книгой, собеседником, самим собой), поскольку самопознание способствует развитию внутриличностной формы интеллекта. Этот курс может быть использован как прикладной при изучении философии, поскольку каждый из нас восходит к философии в том числе и через осознание своей жизни.

2. Методология этого курса связана с единством мировоззренческих, личностных, прикладных аспектов целеполагания. Формирующийся комплекс ведущих знаний и умений нацелен на обучение ученика самоидентификации в меняющемся мире, поиск своего "места" среди людей, путей социальной адаптации с минимумом стрессового риска при сохранении собственного Я.

3. Данный курс должен научить взаимопониманию, развивать ценностно-ориентационные способности человека, самоорганизацию его внутренней жизни и поведения.

4. Самопознание важно потому, что оно есть основа самоопределения личности.

Педагогическое обоснование введения курса "Домашнее воспитание" в гимназический компонент содержания образования.

1. Исторически важнейшей функцией (и целью) гимназического образования была преемственность культур прошлого и настоящего, в частности путем освоения знаний об этих культурах. Эту тенденцию следует не только сохранять, но углублять и прежде всего на уровне преемственности культур поколений, живущих в едином временном пространстве.

2. Данный курс позволяет учащимся приобрести опыт самоопределения в процессе изучения целостного интегративного психолого-педагогического знания о человеке, в "инструментке" решения личностно значимых проблем. Он призван помочь индивидуальную грамотную концепцию воспитания своих \ детей на фоне развития гуманных семейных отношений.

3. Курс ориентирован на возрождение культа отечественной российской семьи как основного социального института разминающегося общества, для "восстановления связи времён" на подлинно человеческих началах.

Педагогическое обоснование технологии "Свободные дискуссии" в гимназическом блоке содержания образования:

1. Главный способ самоутверждения человека в жизни - его деятельная жизненная позиция, воплощённая в Слове и Деле, основой которых является социальное взаимодействие. Введение этого курса как технологии обучения призвано как бы возродить знаменитые "Сады" эпикурейской школы. Именно в свободных дискуссиях выявляются, проявляются и утверждаются многие качества активной личности: умение увидеть и мыслить проблему, определить пути её решения (интеллектуальные и коммуникативные умения), организаторские способности. Технология "свободные дискуссии" является дидактическим инструментом обучения диалогу.

2. Технология "свободные дискуссии" интегрируются на основе таких курсов, которые уже получили достаточное распространение в современном гуманитарном образовании: логики, риторики, психологии общения, основ культуры общения. Освоение курса в виде интегрированного предмета. Курс может стать содержательной методологической основой для проведения интегрированных уроков и других форм учебных занятий по самым разным предметам (история + география + биология или математика + изо; история + литература + краеведение) и других, а также при обсуждении свободных тем по экономике, обществоведению, праву.

3. Курс формирует навык и привычку к методологической деятельности (соотнесению практики со всем тем знанием, которое выработала наука), воспитывает культуру мышления, общения, грамотного поведения. Его целесообразно вести в течение нескольких лет, поскольку он поможет выявить одаренных детей.

Педагогическое обоснование учебного предмета "шахматы" в гимназическом блоке содержания образования:

1. Главный способ самоутверждения человека в жизни - его деятельная жизненная позиция, воплощённая в Слове и Деле, основой которых является социальное взаимодействие. Введение этого курса как технологии обучения призвано как бы возродить знаменитые "Сады" эпикурейской школы. Именно в свободных дискуссиях выявляются, проявляются и утверждаются многие качества активной личности: умение увидеть и выделить проблему, определить пути ее решения (интеллектуальные и коммуникативные умения), организаторские способности. Технология "свободные дискуссии" является дидактическим инструментом обучения диалогу.

2. Технология "свободные дискуссии" интегрируется на основе таких курсов, которые уже получили достаточное распространение в современном гуманитарном образовании: логики, риторики, психологии общения, основ культуры общения. Освоение курса в виде интегрированного предмета. Курс может стать содержательной методологической основой для проведения интегрированных уроков и других форм учебных занятий по самым разным предметам (история + география + биология) или (математика + изо), (история + литература + краеведение) и других, а также при обсуждении свободных тем по экономике, обществоведению, праву.

3. Курс формирует навык и привычку к методологической деятельности (соотнесению практики со всем тем знанием, которое выработала наука), воспитывает культуру мышления, общения, грамотного поведения. Его целесообразно вести в течение нескольких лет, поскольку он поможет выявить одаренных детей.

Педагогическое обоснование учебного предмета "шахматы" в гимназическом блоке содержания образования:

1. Изучать шахматы полезно всем в силу целого комплекса достоинств этого занятия, которые достаточно известны. Он: способствует воспитанию усидчивости, воли и целеустремленности у ребенка; учит погружаться в размышление, диалог с самим собой, мысленный диалог с собеседником; развивает стратегические качества ума: анализ, синтез, воображение, способность к самооценке, прогнозированию, к игре, а значит, к социально-ролевому взаимодействию; развивает множество форм интеллекта; формирует корректность поведения и достоинство.

Таким образом, учитывая изложенное о специфике гимназического образования, можно заключить, что гимназия призвана создать условия для воспитания лидера, который может проявить себя в разных видах и сферах человеческой деятель-

ности. Предложенная модель учебного плана была продуктивно использована в московской гимназии № 1504 (директор Г. Царай Н.А.), адаптирована к образовательному процессу в некоторых гимназиях Санкт-Петербурга (№№ 144, 177, 343) с учетом концепции развития петербургской школы.

ЛИЦЕИ. Исторически лицеи имеют немало общего с гимназиями. Взять хотя бы тот факт, что в лицеях ряда зарубежных стран (Франция, Италия, Португалия, Финляндия и др.) дается гимназическое образование. В России организация и развитие лицеев начинается с 1811 года (открытие Александровского лицея в Царском Селе). Те лицеи, которые были созданы за 100 лет (в 1917 году некоторые из них были закрыты либо преобразованы в университет или пединститут), давали образование, которое приравнивалось к университетскому. Всего в России было создано 6 лицеев: кроме Царскосельского и Катконского (г. Москва) - в Одессе, Ярославле, Николаеве, Нежине. По Уставу 1890 г. Лицеи осуществляли следующие задачи: 1) дать общее среднее образование; 2) содействовать успешному прохождению воспитанниками университетского курса; 3) содействовать практической подготовке преподавателей для гимназий. В лицеи, как и в гимназии, принимались дети 10-12 летнего возраста. Особенностью лицеев было тьюторство.

Современное лицейское образование также ориентировано на раннее профессиональное самоопределение тех учащихся, у которых достаточно рано проявляются склонности и способности к определенной области профессиональной деятельности. Отсюда - содержательно-образовательный профиль лицеи: физико-математический, медико-биологический, технико-экономический, художественно-эстетический и др. Нынешние лицеи ориентированы на получение учащимися начальной профессиональной подготовки, а потому многими вузами предусмотрено принятие выпускников лицеев (при соответствии профиля лицеи профилю вуза) не только на первый курс, но и на второй. "Продвинутость" лицеистов обеспечивается именно способом обучения, глубиной освоения специальных (профильных) предметов. Определенно можно говорить как о сходстве гимназического и лицейского образования, так и об отличиях между ними. Сходство заключается в ориентации и гимназического, и лицейского образования на исследовательскую деятельность; в том, что гимназическое и лицейское знание имеют четыре аспекта: методологический, технологический, ценностный аспекты, синергетический потенциал. Отличие заключается в том, что гимназическое знание реализуется

преимущественно в научно-теоретической деятельности на широком гуманитарном основании; лицейское образование имеет определенную профильную направленность, и реализация его аспектов осуществляется в научно-практической (проектной) деятельности. Если научно-теоретическая деятельность связана с вопросами "отчего, почему так происходит?", то научно-практическая деятельность направлена на разрешение вопроса "а что из этого получается?". Психологические отличия касаются развития форм интеллекта: гимназическое образование призвано развивать все формы интеллекта, лицейское образование связано с развитием тех, которые "обеспечивают" успешную деятельность в избранном профиле специализации. Цели лицейского образования ориентированы на:

- достижение учащимися фундаментальности знаний в избранном профиле деятельности как системообразующем их будущей деятельности;
- развитие умений интегрировать знания системообразующего профиля будущей деятельности и смежных с ним областей и конструировать проекты в единстве теоретического, практического и прикладного аспектов;
- воспитание ценностного отношения к достижениям человеческой культуры;
- развитие деловитости, предприимчивости, конкурентоспособности в сфере будущей профессиональной деятельности;
- развитие прогностической силы ума в предвидении ситуаций риска.

Выпускники лицея, как и выпускники гимназии, должны быть заинтересованы в том, чтобы иметь широкий культурный кругозор и воспитывать у себя и у окружающих ценностное отношение к образованию. Содержание лицейского образования базируется на тех же методологических и теоретических позициях, о которых связано ранее применительно к характеристике содержания школьного и гимназического образования. При конструировании учебного плана следует иметь в виду, что профиль лицея является системообразующим в отборе учебных предметов базисного значения, факультативов и курсов по выбору, а также ряда предметов в системе дополнительного образования. Строго говоря, в учебном плане лицея должен специально конструироваться лицейский компонент содержания образования, который предусматривает "выход" содержания изучаемого материала в широкое информационное поле (как и в гимназии) и возможность привлечения вузовских учебных программ по профильным лицейским дисциплинам. В

структуре лицейского компонента содержания образования должны быть следующие блоки:

1) блок лицейских профилирующих дисциплин, который формируется из одной-двух образовательных областей;

2) компенсирующий блок (включает предметы, компенсирующий высокие умственные нагрузки двигательной активностью);

3) вспомогательный блок, главное назначение которого состоит в предупреждении "узкой направленности" в обучении лицеистов (эту функцию может выполнять гуманитарный блок);

4) социально-коммуникативные технологии.

Для изучения эффективности гимназического и лицейского образования представляется интересной организация совместной деятельности гимназистов и лицеистов. В этих условиях, вероятно, более заметны будут черты сходства и отличия гимназического и лицейского образования. Лицейское образование, как и гимназическое, должно развивать творческое мышление у учащихся, и такие его черты, как гибкость, быстрота, точность, правильность, плюралистичность и раскованность, широтность; выявлять одаренность детей и способствовать ее развитию.

Обобщенную модель лицейского учебного плана можно представить в виде следующих взаимосвязанных модулей: социально-гуманитарного, валеолого-компенсирующего и интегративно-антропологического, включающего содержательные модули «человек как он есть» и «социально-коммуникативные технологии». В них отражена гуманитарная целостность и дисциплинарность содержания лицейского образования. Взаимосвязанные модули с естественнонаучным циклом учебных предметов представляет собой целостный антропологический модуль, отражающий социокультурную триаду «человек - природа - общество». На содержательной основе этих модулей выстраиваются модули профилирующих предметов, реализация которых опирается на интегративную связь лицея и вуза. (Модель учебного плана прилагается, таблица).

**Дидактическая модель
Содержания гимназического образования
в контексте профильной подготовки**



Гришца

**Дидактическая модель содержания
лицейского образования и учебного плана
(на примере лицея № 1502)**



Содержание образования в школах с углубленным изучением отдельных предметов (профильных школах). Школы с углубленным изучением отдельных предметов имеют в нашей стране более чем 30-ти летнюю историю. Их развитие связано с дифференциацией обучения, начало которой было положено Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР (декабрь 1966 г.), в соответствии с которым разрешалось введение факультативов в школах, начиная с 7-го класса. Корни профильных школ лежат в молифуркации школьных учебных планов 1918-1920 гг., в которых уже в циклах 3 и 4 классов (старшая ступень) выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое. В настоящее время школы с углубленным изучением

отдельных предметов - достаточно распространенный вид образовательных учреждений. Углубленно изучаются: математика и физика, химия и биология, иностранные языки, предметы художественно-эстетического цикла, история и литература, другие предметы. Цели профильных школ имеют специфику в том, что они предполагают углубленное изучение именно отдельных предметов, в то время как остальные предметы осваиваются на уровне федеральных стандартов и изучаются в соответствии с государственными программами общеобразовательных школ. Профилирующие предметы становятся системообразующими в отборе учебного материала смежных с ними предметов из соответствующей образовательной области, для конструирования интегрированных курсов. Профильные школы имеют своим назначением обогащение учащихся знаниями и умениями в рамках конкретных учебных предметов, в то время как лицеи обогащают умение школьников знаниями, умениями, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения (т.е. культурологического) в избранном профиле деятельности. Между школой с углубленным изучением отдельных предметов и лицеем соответствующего профиля возможна преемственность в том плане, что из школы ученик может поступить в лицей либо в его ступень (7-9 классы), либо во вторую (10-12 классы).

Структура образовательной программы. Образовательная программа (ОП) - новый документ школы, который разрабатывается ею на основе государственных документов Российской Федерации, местных органов управления образованием с учетом особенностей и типа самой школы как социально-педагогической системы. В Типовом положении общеобразовательных учреждений говорится: "Содержание общего образования в конкретном учреждении определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми общеобразовательным учреждением самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов".²⁸ Образовательная программа - это нормативный текст, отражающий цели и ценности образовательного учреждения, другие компоненты образовательного процесса: содержание образования (учебный план с пояснительной запиской к нему, набор учебных программ), описание характеристики учащихся, которым адресована программа; организационно-педагогические условия ее реализации, требования к формам контроля и учета достижений учащихся, к их аттестации; в образовательной программе содержится также описание педагогиче-

IX технологий, реализуемых в данном учреждении, набора программ дополнительного образования, учебно-методического комплекса и процедур педагогической диагностики. Образовательная программа - это и дидактическая система, описательная модель, в которой раскрывается путь, механизм, способ того, как обучение, будучи главным средством образования, реализует его функции для человека (ученика) и общества; она представляет собой интегрированный вариант образовательных маршрутов учащихся. Виды образовательных программ. Различают следующие виды образовательных программ: базовые ОП, ОП расширенного обучения, углубленного обучения, компенсирующие ОП; Имназическая и лицейская образовательные программы. В начальной школе осваиваются базовая ОП и ОП расширенного обучения, а также компенсирующая ОП; в основной школе - базовая (I), ОП углубленного обучения и компенсирующая ОП; в гимназиях с 5 класса осваивается гимназическая ОП, а в лицеях - с 7 или с 10 класса (в зависимости от того, 4-хгодичный или 2-х годичный лицей) - лицейская ОП. В школах с углубленным изучением отдельных предметов реализуется базовая ОП и ОП углубленного обучения (по профилирующим предметам). В средней школе реализуется базовая ОП и ОП углубленного обучения в изучении отдельных предметов. Главное условие реализации образовательных программ - их преемственность от ступени к ступени обучения, что позволяет учащимся делать выбор не только внутри образовательного учреждения, но и переходить из одного вида образовательного учреждения в другой.

4.6. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе

Рассматривая вопросы содержания образования и отражения его в учебнике, мы говорили о необходимости включения в содержание учебника вспомогательных знаний методологического, логического и практического характера. К таким знаниям относятся и структурно-логические схемы (СЛС). В практике широко используются всевозможные планы, схемы, которые учителя дают учащимся перед изучением нового материала, перед зачетами и экзаменами с целью формирования систематических знаний, логического мышления, выполнения экспериментальных заданий и т.д. Эти планы обычно составляются учителями к каждому параграфу или теме, далеко не всегда носят научно обоснованный характер. В структуре процесса обучения эти планы, схемы, выполняют роль дидактического средства и способствуют реализации некоторых методов обучения. Различные планы схемы разра-

бывались и учеными - дидактами, методистами (Н.Г. Дайри, Ф.Б. Горелик, М.И. Заболотнев, Л.Я. Зорина, А.В. Усова, С.Г. Шаповаленко и др.). Особенность этих планов состоит в том, что их функции, структура, логика, назначение в учебном процессе носят конкретный, научно обоснованный характер. Нами проведено исследование данного дидактического средства, разработана типология, изучены свойства и учебные функции структурно-логических схем, доказана их эффективность для формирования интегративного качества знаний - системности. Таким образом, структурно-логические схемы следует рассматривать как одно из дидактических средств - логических, наглядных, технических - в содержании образования, применяемых на уровне учебника для рационального усвоения учебного материала. Объединяя всевозможные планы, схемы одним названием - структурно-логические схемы (СЛС), дадим им определение. *Под структурно-логической схемой понимается совокупность вопросов (заданий), расположенный в определенной логической последовательности в соответствии с которыми целостно раскрывается структура знания или деятельности по отношению к поставленной цели - функции СЛС.* Главной особенностью их использования является возможность мысленного переноса на различные однородные объекты изучения в рамках одного или нескольких учебных предметов, что и указывает на то, что СЛС могут способствовать рационализации учения. Приведем примеры нескольких СЛС, затем рассмотрим их.

СЛС к изучению революции (сост. И.М. Грицевский):

1. Причины и характер революции (устаревшие общественные отношения) потребности различных классов и классовых групп и т.д.
2. Ход и движущие силы революции (важнейшие события и мероприятия, взаимоотношения между руководящим классом и остальными силами и т.д.).
3. Взаимоотношения революционной страны с зарубежными странами.
4. Значение революции для самой страны и в международном плане.

СЛС к изучению и анализу реформ (М.И. Заболотнев):

1. Причины реформы: а) изменения в экономическом положении господствующего класса; б) изменения в борьбе этого класса за свои интересы.
2. Содержание реформы.

3. Ее характер каким общественным отношениям и интересам классов реформа благоприятствует.

4. Значение реформы. Ее положительное или отрицательное влияние на дальнейшее развитие общества.

СЛС для изучения свойств простых веществ (В.С. Хайков):

1. Металл или неметалл.
2. Формула (у некоторых неметаллов).
3. Тип кристаллической решетки.
4. Агрегатное состояние (температура плавления: высокая, низкая).

СЛС для изучения сложных веществ (В.С. Хайков):

1. Формула высшего оксида, его характер (основной, кислотный).
2. Формула водородного соединения (у неметаллов) (амфотерный).
3. Вид химической связи в нем.
4. Тип кристаллической решетки.
5. Агрегатное состояние водородного соединения элемента.

СЛС для формирования самоконтроля (А.С. Лында):

1. Уяснение цели действия.
2. Сличение действий с образцом.
3. Оценка действий на основе сличения с образцом.
4. Корректирование действий.
5. Внесение усовершенствований.

СЛС для формирования системности знаний (Л.Я. Зорина):
СЛС описания понятия:

1. Определение понятия.
2. Символическая запись понятия.
3. Анализ формулы, определения.
4. Границы применимости понятия.
5. Единицы измерения.

СЛС описания эксперимента:

1. Цель эксперимента.
2. Методика исследования (установка, процедуры измерения, их последовательность)
3. Результаты эксперимента.
4. Интерпретация результатов
5. Выводы и предложения, сделанные на основании эксперимента.

СЛС описания законы:

1. Формулировки законы
2. Запись закона в символической форме.
3. Пути открытия законы.
4. Границы применимости закона.
5. Применение законы.

СЛС описания научного факта:

1. Описание явления в известных научных понятиях и словах обывденного языка (или - внешние характеристики явления).
2. Введение качественных и количественных характеристик.
3. Описание явления в новых научных понятиях и введение определений.
4. Формулировка закономерностей явления.
5. Объяснение явления в рамках теории, закона, концепции.

Уже на первый взгляд видны черты общего и различного. Так, все СЛС содержат в своем составе небольшое число вопросов или заданий - от 3 до 5, формулировка вопросов направлена на охват некоторой порции информации, вопросы расположены в логической последовательности. Однако одни схемы составлены в терминах конкретного предмета (истории, химии), другие - в общенаучных понятиях и терминах. На основании этих признаков выделены три типа структурно - логических схем: методические, дидактические и дидактико-методические.

К методическим СЛС относятся те схемы, которые составлены в терминах конкретного учебного предмета, нацеливают на охват информации небольшими порциями, поэтому они пригодны для первичного (т.е. изначального) изучения конкретного объекта знания (восстания, революции, войны; простого вещества, сложного вещества и т.д.), а также других однородных объектов внутри учебного предмета (ближний перенос).

К дидактико-методическим схемам относят те СЛС, которые сформулированы в общенаучных терминах, нацеливают на охват информации сравнительно небольшими порциями, пригодны для первичного изучения знаний; но в силу общенаучной терминологии могут быть использованы не только в рамках одного предмета, но в рамках предметов, относящихся к одному циклу, например, к естественнонаучному или гуманитарному, или же могут быть использованы в первичной организации деятельности (например, СЛС для самоконтроля).

К дидактическим СЛС относятся те схемы, вопросы которых сформулированы в общих научных терминах, нацелены на охват

информации значительного объема, а потому не пригодны для первичного изучения нового материала, зато эффективны на этапах повторения, обобщения и систематизации знаний. Эти СЛС обладают широким радиусом действия, применимы в рамках различных учебных предметов, а также при самостоятельном учении - впрочем, последнее свойство характерно для всех типов СЛС.

Все структурно-логические схемы обладают следующими свойствами: 1) обеспечение рационального усвоения знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) формирование опыта в отборе необходимой информации и ориентировки в ней; 3) быть средством контроля (функция СЛС для учителя) и 4) средством самоконтроля (функция СЛС для учителя и учащихся).

Иначе: всем типам структурно-логических схем присущие следующие свойства (функции): 1) онтологическая - знание о знании; 2) ориентировочная, 3) контроля и 4) самоконтроля. Эти свойства схем проявляются в единстве, но как функции дидактического средства должны осознаваться и учителем, и учениками дифференцированно.

Вопросы СЛС формулируются, как правило, в повествовательной форме, но могут быть перестроены и в вопросительную - в этом случае их используют для контроля, т.е. для проверки знаний учащимися по отдельным вопросам СЛС) и для самоконтроля. Удобны ли СЛС для запоминания?

Рассматривая психологические звенья учебного процесса, закономерности внимания, запоминания и мышления, мы подчеркивали, что психологи считают структурирование объекта одним из тех способов и приемов, которые способствуют эффективному протеканию этих процессов, а количество структур, удобных для запоминания, находится в пределах 7-2, т.е. содержание и структура СЛС не противоречат этому утверждению, удобны для запоминания.

Как применять СЛС в классе? Те учителя, которые используют готовые структурно-логические схемы, записывают их на листах бумаги и при необходимости вывешивают их в классе. Если ученики хорошо владеют приемами использования СЛС, то учитель только напоминает им ту или иную схему.

Многие ученики составляют их набор и используют по мере необходимости какую-либо из них на различных уроках: для конструирования устного или письменного ответа (для составления связного рассказа), для работы с учебником, текстом параграфа или главы, для взаимоконтроля и самоконтроля знаний; учащиеся

используют СЛС и для работы с другими источниками знаний: учебными пособиями, научно-популярной литературой и т.д.

С этой же целью использует СЛС учитель при подготовке к урокам, формируя логику и последовательность изложения знаний. Нередко СЛС служит планом учебной лекции или лекции-беседы.

Рационализация учения с помощью СЛС особенно заметна при реализации ориентировочной функции, которая обеспечивается типом структурно-логической схемы. Чем больше содержательная емкость научного понятия, тем шире радиус его действия.

Этот вывод опирается на известное в психологии положение о том, что при образовании ассоциаций (запоминание СЛС и работа с ними связана с образованием ассоциаций - локальных, частносистемных, внутрисистемных и межсистемных) наиболее значимым является то, что подкрепляется.

По мнению Ю.А. Самарина, самое надежное подкрепление - это подкрепление, исходящее из закономерностей данной связи. Поэтому чем обобщеннее знание, тем на более широкую связь - внутрисистемную, межсистемную - оно опирается; эти связи закрепляют в нашем сознании связи отношения между явлениями, процессами, понятиями. Отношения составляют основу законов и закономерностей. Вот почему чем обобщеннее понятие, тем больше его содержательная емкость, тем шире радиус действия ориентировочной функции.

Это значит, что в учебном процессе дидактико-методические и дидактические структурно-логические схемы, пригодные для межпредметного переноса выполняют не только обучающую, но методологическую функцию, т.е. способствуют овладению учеником методом самостоятельного ученика, в известной степени готовят к самообразованию.

У методических схем методологическая функция имеет чрезвычайно узкий план. В свете сказанного об онтологической и ориентировочной функциях СЛС как их свойства следует особо остановиться на опорных сигналах В.Ф. Шаталова, к которым педагогическая общественность уже на протяжении многих лет испытывает большой интерес.

Проанализируем опорные сигналы, которые применяет В.Ф. Шаталов. На лист опорного сигнала выносятся скомпонованные блоки информации. Эта информация выражается ключевыми понятиями (степень, основание, показатель: взаимобратные числа, деление, пропорция и т.д.), чертежами, графиками, числами и буквенными выражениями.

Расположение этой информации подчиняется внутренней логике, хотя словесные ориентиры движения мысли не всегда выражены. На опорный сигнал выносятся минимум необходимых знаков, в которых может быть заключен максимум информации для ученика. На опорных сигналах есть и определения, например: "степень - произведение нескольких равных...", ключевые понятия поясняются примерами.

В некоторых опорных сигналах встречаются слова, которые не являются терминами математической науки - возможно, это прикладная часть опорного сигнала. Итак, выполняет ли опорный сигнал онтологическую функцию, т.е. дает ли ученику знание о знании в определенной логической последовательности?

Безусловно, поскольку конкретное выражение понятий, формул, примеров в логике, "от простого к сложному", "от единичного, частного к относительно многообразию" позволяет охватывать целостно крупный блок информации (несколько параграфов, логически связанных между собой); о точках, прямых, действиях с ними, их свойствах. Надо сказать, что эта логика - математические понятия, их свойства, действия с ними - более явно видятся в листах взаимоконтроля, также разработанных В.Ф. Шаталовым.

Мы полагаем, что методическая пара "опорный сигнал - лист взаимоконтроля" и следует рассматривать как структурно-логическую схему и оценивать ее с точки зрения типов, свойств и учебных функций структурно-логических схем.

Поскольку вопрос и задания в этой методической паре выражены в конкретных, предметных понятиях и терминах, логика их отражает логику первичного изучения некоторого целостного объекта (или нескольких взаимосвязанных, например: точка, прямая, число - хотя информация о них может быть разбита на более мелкие самостоятельные блоки), то "опорный сигнал - лист взаимоконтроля" является методической СЛС. Данная схема помогает ученику и учителю при составлении связного рассказа, позволяет учителю осуществлять контроль за такими качествами знаний, как полнота, систематичность, осознанность, прочность.

С точки зрения психологической, знание, заключенное в листах взаимоконтроля, в опорных сигналах, действительно строится на локальных и частносистемных ассоциациях, обеспечивая близко расположенные внутрисистемные связи. Ориентировочная функция как свойство всякой СЛС, в том числе и опорный сигнал и лист взаимоконтроля выражается возможностями ее онтологической функции, т.е. позволяет отбирать и удерживает в памяти небольшой конкретный объем необходимой математической информации, но перенос данной схемы и ее логики на дру-

гие объекты научного знания (однородные, рядоположенные) ограничен именно в силу строго конкретной терминологии вопросов и заданий опорных сигналов и листов взаимоконтроля к ним.

Выход один - запоминать все вопросы и задания, а их может быть несколько десятков (что и отмечено в опорных сигналах - листах взаимоконтроля).

А потому ориентировочная функция данной методической пары - наиболее слабое ее место как структурно-логической схемы методического типа. Ее прямая задача и функция: формирование прочного фонда систематизированных знаний и его проверка учителем, взаимопроверка друг у друга учащимися, самоконтроля.

Однако этот фонд необходим для того, чтобы развивать у учащихся применять эти знания на практике. Деятельность же учащихся во время работы с методической парой В.Ф. Шаталова носит преимущественно репродуктивный характер, способ предъявления знаний на основе использования опорных сигналов (стандартов) исследователи называют стандартизированным (В.Д. Корнеев).

Обратимся к другим свойствам структурно-логических схем: к контролирующей и самоконтролирующей. Проверка целостного усвоения знаний о конкретном объекте может проводиться на обобщающем уроке, завершающем изучение темы, раздела. Например, знание учащимися теории (механики Ньютона) учитель может проверить с помощью структурно-логической схемы описания теории (Л.Я. Зорина):

СЛС описания теории.

1. Объект и предмет изучения теории (объект природы и объект науки).
2. Основания теории (истоки возникновения, группа основных понятий, основные положения теории, эмпирический базис - научные факты).
3. Математический аппарат и средства логики (ход и приемы рассуждений).
4. Следствия теории и их проверка.
5. Границы применимости теории.

При этом возможна постановка и таких проверочных вопросов: "Изложить механику Ньютона как развернутую научную теорию" или "Рассказать сущность механики Ньютона". В первом случае ученик должен начать ответ с характеристики объекта и предмета научной теории, затем перейти к формулировке основных положений ее - законов Ньютона, дать их математическое

толкование, сформулировать следствия и границы применимости теории. Такое изложение требуется обычно на экзаменах.

Выполнение второго задания заставляет ученика обратиться сначала к эмпирическому базису теории, т.е. к явлениям и понятиям, лежащим в основе механики Ньютона, затем назвать основные положения теории, ее следствия и границы применимости, а ответ на первый вопрос СЛС может обобщить вопрос о том, что же изучает механика Ньютона.

Такой логики изложения нередко придерживается учитель - это логика первичного изложения многих естественно-научных теорий. Какой вывод можно сделать из сказанного? Вопросы с фуктурно-логической схемы не связаны между собой "жестко", неподвижно. Их логика может быть разной, в зависимости от цели изложения, цели применения СЛС, но, вопросы СЛС инвариантны, т.е. ответы на них во всей их совокупности дают целостное представление о содержании и структуре данного научного знания. Вопросы СЛС (описания теории или другой) учитель может предлагать учащимся и в подробном, поэлементном виде - последовательно всему классу (фронтальная форма), а затем сравнивая ответы учащихся (по параметрам полноты, глубины, осознанности), учитель выявляет, какие вопросы усвоены ими глубоко, основательно, а какие нуждаются в пояснении, расширении и т.д.

Наиболее сложной и важной в обучении является проблема переноса знаний, умений, навыков в новые сформированности этого умения, а главное - формировать это умение на основе использования вопросов СЛС как общих логических опор.

Перенос знаний - это интеллектуальное умение, но складывается и формируется из частных умений: выделять существенные признаки и свойства объекта, соотносить одни признаки с другими, отделять мысленно главное от неглавного, сопоставлять и анализировать объекты на основании их признаков.

Структурно-логические схемы методического типа можно использовать на уроках при анализе событий в мире (на уроках истории), новых научных гипотез и проблем (на уроках физики, химии, биологии, астрономии, географии).

Следует отметить, что СЛС выступает в качестве логических опор и для учителей, особенно начинающих, при подготовке к урокам. Это подтверждается мнением учителей, участвовавших в нашей экспериментальной работе. Так, учительница химии одной из школ пишет: "Применение плана (структурно-логической схемы) оказывается полезным в тех случаях, когда материал в учебника по какому-либо вопросу разобщен и не сконцентрирован, а также тогда, когда некоторые важные вопросы не всегда освеща-

ются в учебнике - это прежде всего относится к вопросу о границах применимости теорий и законов".

Развитие познавательной самостоятельности учащихся, умения самостоятельно пополнять свои знания тесно связано с формированием у них умений самоконтроля, самопроверки. Важность и значимость этих умений подчеркивается педагогами и психологами. Так, А.Г. Молибог пишет: "Самоконтроль должен пронизывать весь процесс обучения от начала до конца, следовательно, это естественный и необходимый психологический процесс, направляющий и организующий мышление учащихся".²⁹

Видный советский педагог Б.П. Есипов отмечал, что самоконтроль следует отнести к методам, способствующим развитию мышления.

Самоконтролирующие механизмы и этапы в процессе самостоятельной работы опираются на логическое мышление, являются общими, независимыми от специфики учебного предмета. И хотя для формирования самоконтроля разработана специальная структурно-логическая схема (А.С. Лында), тем не менее одна и та же СЛС может быть использована как для ее непосредственной функции, так и для самоконтроля в процессе ее реализации для ученика или учителя в учебном процессе.

Более того, эффективность СЛС в этом случае повышается; если проводится с опорой на самоконтроль. Свойство же структурно-логической схемы выполнять функцию самоконтроля должно осознаваться учеником - в этом случае подкрепляется реализация всех функций СЛС, которые ей присущи и для которых структурно-логическая схема была составлена - речь идет об учебных функциях структурно-логических схем.

Учебные функции, которые выполняют СЛС - это те учебные цели, на реализацию которых и направлено их применение в обучении. Функции СЛС определяются типом схемы в единстве с ее свойствами и зависят от них.

Так, область действия структурно-логических схем методического типа ограничена содержанием конкретного учебного предмета, область действия дидактико-методических и дидактических схем шире, так как охватывает различные учебные предметы одного цикла или разных.

Следовательно, структурно-логические схемы выполняют в учебном процессе разные по степени общности задачи познавательного характера.

Функции СЛС условно можно разделить на частные и общие, а также выделить среди них ведущие, лежащие в основе самостоятельного пополнения знаний и самообразования. Если СЛС предназначена главным образом для решения конкретной познавательной задачи, например, для первичного изучения конкретного объекта (революции, физического прибора, химической формулы, конкретного понятия или явления и т.д.), то следует говорить о частной функции схемы. Изучение конкретного объекта или получение о нем информации через объяснение учителя связаны преимущественно с усвоением готовых знаний и являются задачами методического характера, т.к. отражают задачу конкретного учебного предмета.

Если СЛС предназначена для формирования у учащихся обобщенных умений, независимо от содержания учебного предмета, например, умения делить текст на логические блоки, выделять главную мысль, т.е. умения работать с книгой, то следует говорить об общей функции структурно-логической схемы. Отметим сразу, что методические СЛС реализуют в учебном процессе частные функции, а дидактико-методические и дидактические СЛС выполняют общие функции - речь идет о преимущественной реализации.

К частным учебным функциям следует отнести: рациональное усвоение готовых знаний и рациональное изложение этих знаний, а к общим функциям СЛС относятся: организация умения самостоятельно работать с книгой, формирование системности знаний, формирование умения конструировать обобщенный связный рассказ.

Рациональность в усвоении новых знаний с помощью СЛС достигается путем осознания структуры содержания нового знания и отбора необходимой информации в соответствии с вопросами СЛС. Научить учащихся пользоваться схемами методического типа - это значит облегчить им формирование систематических знаний и обеспечить успешность продвижения в овладении новыми знаниями.

Применение СЛС как общих логических опор в обучении осуществляется на основе психологических процессов и логических операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации. Усвоение СЛС как научного знания происходит в русле психолого-педагогических звеньев учебного процесса - от восприятия до систематизации, следовательно, самостоятельному применению этого знания можно научить учащихся. Так мы подошли к учебным задачам, связанным с развитием общих учебных умений.

Среди общих учебных умений следует прежде всего выделить умение самостоятельно работать с книгой, учебным текстом. Оно связано и с логическим мышлением, и с самостоятельностью ума в широком смысле слова. Известный историк-методист Н.Г. Дайри отмечает, что самостоятельность в широком смысле слова - это: 1) самостоятельность ума, мышления, ведущая к формированию убеждений, с чем тесно связана 2) самостоятельность и культура в использовании приемов умственного труда. Организация этого умения с помощью СЛС опирается на реализацию частных учебных задач: на рациональное изучение материала, логическое мышление и самоконтроль, а это показывает уже общий характер умения самостоятельно работать с книгой как функцию СЛС.

Использование структурно-логических схем разных типов позволяет определить уровень усвоения знаний: распознает или воспроизводит ученик знания о конкретном или обобщенном знании, умеет ли построить связный ответ об этом знании, может ли в зависимости от цели переконструировать ответ (таким образом определить 3 уровня: воспроизводящий, конструктивный и творческий).

Для формирования системности знаний невозможно использовать только какую-то одну СЛС, даже если она дидактического типа. Для этой цели используется целая группа схем - это СЛС описания различных видов научного знания: понятия, закона, научного факта, эксперимента, теории (они приведены ранее). Но чтобы ученик научился пользоваться ими, он сначала должен научиться пользоваться схемами методического типа, имеющихся в разных учебных предметах, затем понять их связь с СЛС дидактико-методического типа, которые являются обобщенным знанием нескольких рядоположенных предметах, и только после этого ученик сможет пользоваться схемами дидактического типа. Примером СЛС дидактико-методического типа может служить СЛС, составленная А.В. Усовой, по мнению которой схемы представляют собой основу ориентировочных действий (ООД).

С этим следует согласиться: это высказывание согласуется полностью с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

СЛС для изучения явления (А.В. Усова).

1. Внешние признаки явления (физического, химического, географического, например: кипения, испарения, аллотропии, грозы и др.).

2. Условия протекания явления.

3. Сущность явления и механизм его протекания.

4. Количественная характеристика явления (величины его характеризующие).

5. Связь явления с другими явлениями.

6. Учет и использование явления на практике.

А.В. Усова составила эти и другие СЛС, используя один учебный предмет - физику, но как видно из ее вопросов, она пригодна и для изучения других явлений, рассматриваемых разными науками.

После того, как ученик поймет обобщенный характер дидактико-методической схемы, он сможет сознательно применять ее при изучении различных учебных дисциплин.

Одним из важнейших и показательных умений в обучении является умение конструировать логически связный рассказ - ведь описание, изложение могут служить критерием оценки сформированное™ у учащихся таких качеств знаний как полнота, глубина, систематичность, системность, прочность и других.

Обоснование того, что рассказ, устная речь служат показателем взаимосвязанности и взаимообусловленности мыслей и логичности речи, мы находим в исследованиях СЛ. Рубинштейна, И.И. Жинкина, А.А. Смирнова, где говорится, что связность и логичность речи свидетельствуют о понимании содержания имеющихся знаний в сознании ученика. При обучении учащихся конструированию связного рассказа с помощью СЛС необходимо знать, что, во-первых, для цели пригодны СЛС всех типов и, во-вторых, назначение схем каждого типа достаточно определено.

Использование методических схем дает возможность ученику строить рассказ на уровне воспроизведения знаний, а опора на дидактико-методические и дидактические схемы открывает больше возможностей для самостоятельного обобщения и переконструирования имеющихся знаний, для отыскания необходимой информации в учебнике, дополнительной литературы.

Каким образом связаны СЛС - их усвоение и использование учащимися - с обучением как компонентом обучения? Среди компонентов учения выделяют, как уже было сказано, мотивационный, содержательно-операционный, энергетический, ориентировочный и оценочный компоненты (Т.И. Шамова).

По-видимому, включение СЛС в канву знаний учащихся происходит следующим образом. Поскольку СЛС является знанием о знании, то это знание привносится в содержательно-операционный компонент и расширяет представления ученика об имеющихся знаниях в плане их структуры, логически. Их использование (опора на содержательно-операционный компонент) направлено на выработку ориентировочных действий, - ориентирование среди знакомой и новой информации позволяет ученику

выработать некоторые специальные и общие учебные умения, которые приносят ему в учении успех, хотя и небольшой на первых порах работы со структурно-логическими схемами. Успех влияет на мотивационную сторону, улучшает эмоциональное состояние и отношение ученика - вся эта работа происходит с затратой сил и энергии (участие энергетического компонента); СЛС дает возможность ученику оценить свои действия, свое учение, себя в нем как субъекта, наметить новый план действий. В действительности "взаимоотношения" компонентов учения много сложнее, но главное, это то, что они все оказываются задействованными при использовании учащимися логических опор, включенными в целостный учебный процесс и во все его звенья. Отсюда можно сделать два важных вывода:

1. Усвоение СЛС происходит в том же цикле, что и усвоение знаний и соответствует принципу единства логического, гносеологического и психического.

2. "Накладывая" на содержание изучаемого материала структурно-логическую схему учитель (ученик) тем самым усиливает эти процессы (от восприятия до систематизации), работая на качества знаний учащихся.

Когда и в каком классе следует использовать структурно-логические схемы - это первый вопрос. И второй: всем ли учащимся они необходимы и в какой степени. Работы В.В. Давыдова показали, что учащимся начальной школы уже доступны теоретические обобщения.

Опыт использования СЛС свидетельствует о том, что первыми следует включать методические схемы, предварительно пояснив содержание вопросов СЛС учащимся - они доступны учащимся 5 классов. Структурно-логические схемы дидактико-методического типа доступны учащимся 6-7 классов, дидактические схемы - учащимся 8 класса. При этом следует отметить, что вопросы всех СЛС требуют не только пояснения, но и сообщения цели применения схемы (её можно называть и планом).

Методические схемы следует применять при первичном изучении предметных понятий или явлений и предъявлять всему классу. Среди дидактических схем первой и при первичном использовании следует предъявлять СЛС описания эксперимента: её использование обеспечит единство мысли и действия - причем, эту схему можно применять уже в 5 классе, например, при изучении опытов по ботанике, географии. Схему описания понятия (дидактическую) рекомендуется начинать применять в 7 классе (для некоторых учащихся - в 6 классе), затем включается СЛС описания явления и закона (лучше, если СЛС описания закона

оудет усвоена учениками раньше, так как явление необходимо объяснять в рамках закона или теории). Последний из структурно-логических схем включается СЛС описания теории, но не раньше, чем будет изучена неформально (т.е. без предъявления СЛС) хотя бы одна теория - даже в рамках другого предмета, важно, чтобы ученики были знакомы с этим видом научного знания. Эта СЛС не должна применяться при первичном изучении теории, а только на повторительно-обобщающих уроках, потому что ответ на вопросы СЛС требует освоения большого количества знаний. Структурно-логические схемы эффективны всем ученикам и учителям, но в разной степени. Сильным, способным и хорошо успевающим они помогают выстроить знания в систему, вычленив и осознать главное в учебном материале, быстро ориентироваться в нем. Большинству учащихся схемы помогают ориентироваться в научной информации, в структуре знания, способствуют эффективному и прочному запоминанию знаний, их систематизации (этим объясняется тот факт, что ученики В.Ф. Шаталова долго помнят школьную программу). Особенно эффективны структурно-логические схемы слабоуспевающим учащимся - об этом говорят экспериментальные и опытные данные и практика В.Ф. Шаталова (он специально подчеркивает, что в свой класс берет очень слабых учеников, у которых большие пробелы в знаниях). Мы использовали СЛС в работе с учениками 5 и 8 класса на уроках истории и химии, учитывая одну особенность: один слабый ученик далеко не всегда может справиться со структурно-логической схемой - лучше, когда ученики работая с СЛС, объединяются в группу по 2-3 человека, им легче составить обобщенный рассказ, пользуясь вопросами СЛС. Именно слабоуспевающим ученикам СЛС необходима как логическая опора - это знание для зоны его ближайшего развития, потому что оно может продвинуть ученика в обучении. Не следует давать несколько схем сразу: включать надо по одной после усвоения учащимися конкретной СЛС и ее свободного применения всеми учениками. Но не следует думать, что в 10-11 классах можно включить все СЛС и восполнить недостающие знания: у учащихся уже сложился определенный способ усвоения знаний, он для них является той доминантой, которая обрела стабильность, привычку, некоторую косность и даже малоподвижность - перестраивать этот стереотип они не в состоянии. Потому структурно-логические схемы должны быть включены первично до 10 класса - это также доказано экспериментально. В какой степени СЛС эффективны учителю? Знание теоретических вопросов о структурно-логических схемах поможет ему систематизировать имеющийся фонд пред-

метных научных знаний, осуществить индивидуальный подход к ученику, так как с помощью тех же СЛС учитель сможет поставить педагогический диагноз учебных затруднений у ученика и установить характер пробелов в его знаниях; знание структуры и логики учебного предмета, дидактических средств, способствующих ее формированию у учащихся позволит учителю формировать систему знаний у учащихся на требуемом учебной программой уровне, а также управлять познавательной деятельностью учащихся на уроках, дать вспомогательные ориентиры им при выполнении домашних заданий; наконец, одной из самых важных сторон в деятельности учителя является научение школьников таким действиям, которые составляют основу общих учебных умений, имеющих решающее значение в самообразовании; использование СЛС поможет учителю в развитии познавательных интересов учеников, так ориентировочную основу СЛС ученик всегда может использовать, изучая различные источники знаний.

Студенту, обучающемуся в вузе, также необходимо знание теоретических и практических вопросов использования структурно-логических схем.

Это поможет ему в овладении не только теоретической базой научных знаний, но и в овладении методикой преподавания этих знаний в школе, т.е. усовершенствует его теоретическую и методическую подготовку, даст возможность закрепить собственные общенаучные умения, поскольку СЛС являются методологическим знанием, повысит культуру и критичность мышления, усилит мотивационную сторону учения и практической деятельности.

Именно в силу сказанного выше необходимо включать структурно-логические схемы в содержание школьных и вузовских учебников. СЛС как ориентировочная основа методического аппарата учебника будут способствовать улучшению качества учебников, облегчат подготовку учителя к уроку и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке, повысят ценность и значимость учебника в достижении практических целей для учащихся - это будет действительно главная учебная книга для них, которая будет иметь индивидуальное значение.

Не следует думать, что использование СЛС ограничивается школой - в вузе тоже есть дисциплины, которые целесообразно изучать, пользуясь данным дидактическим средством.

Во-первых, дидактические схемы описания понятия, научного факта и другие можно использовать при изучении педагогики, психологии и т.д.

Во-вторых, в курсе "Истории педагогики", изобилующем теоретическими вопросами, описанием деятельности выдающихся

педагогов, характеристикой реформ в области образования, оказалось возможным составить такие СЛС, которые облегчают изучение этих вопросов и систематизируют знания студентов в историко-педагогическом плане. Нами составлены такие структурно-логические схемы.

Анализ содержания данного учебного курса показывает, что в его содержании можно отчетливо выделить три группы вопросов.

Первая группа - это вопросы общего характера, например, развитие педагогической мысли и воспитание в различных социально-экономических формациях, политика правительства в России в области образования в различные исторические периоды, развитие системы образования в СССР и некоторые другие.

Для рационального изучения и запоминания этих вопросов предлагается структурно-логическая схема следующего вида:

1. Краткая характеристика эпохи (периода). Цели воспитания, образования и обучения подрастающего поколения в этот период.
2. Учебные заведения и учреждения, характерные для эпохи и система образования и воспитания в целом.
3. Содержание формы и методы обучения и воспитания в школах и других учебных заведениях.
4. Выдающиеся представители (ученые, педагоги) эпохи; пути улучшения образования и воспитания, развиваемые в их трудах.

Вторая группа вопросов, выделенная нами, связана с жизнью и деятельностью выдающихся ученых-педагогов и мыслителей - представителей той или иной эпохи.

Для рационального усвоения этой группы вопросов, самостоятельного изучения, предлагается СЛС вида:

1. Краткая характеристика эпохи, в которую жил и работал ученый.
2. Мировоззрение (общественно-политические и естественно-научные взгляды ученого). Отношение к существующей системе просвещения.
3. Система воспитания, образования и обучения, развиваемая в его работах. Характеристика основных работ.
4. Значение педагогического наследия ученого, оценка его деятельности для истории образования, культуры.

В курсе истории педагогики есть и третья группа вопросов, которая связана с изучением документов, уставов, постановлений, направленных на реформирование системы образования в целом или отдельных ее сторон. Для рационального изучения содержания этих тем, самостоятельной работы с новыми документами,

конструирования ответа или освещения вопроса в реферате, докладе, предлагается следующая СЛС:

1. Краткая характеристика эпохи и состояния образования в этот период. Причины и цель создания документа. Когда и где принят.
2. Содержание документа (круг вопросов, рассматриваемых в нем).
3. Последствия реализации этого документа (какие меры приняты).
4. Значение документа для развития системы народного образования, решения вопросов обучения и воспитания.

Данным структурно-логическим схемам присущи те же свойства, что и всем структурно-логическим схемам. Это СЛС дидактико-методического типа, так как пригодны уже при первичном изучении широкого круга вопросов, дифференцированных в содержательном плане.

Практика их использования показывает, что они эффективны на семинарских занятиях, при подготовке к коллоквиумам, экзаменам, при подготовке и выполнении заданий студентами-заочниками, так как помогают осознать необходимую учебную информацию, рационально запомнить и систематизировать.

На самом занятии студенты пользуются структурно-логическими схемами во время ответа, для оценивания и взаимного рецензирования ответов друг друга самостоятельное использование этих схем помогает студентам при написании курсовых и дипломных работ работать с разнообразными источниками информации, находить ответы на проблемные вопросы и успешно решать их.

Поскольку самостоятельное составление структурно-логических схем дело трудное, студентам предлагаются готовые структурно-логические схемы, составленные учеными-методистами и дидактами, а также советуется запомнить рекомендации, касающиеся принципов составления СЛС.

1. Сформулировать цель назначения схемы (функцию СЛС).
2. Определить объект (конкретный или обобщенный вид знания), для которого должна быть составлена СЛС.
3. Выделить инвариант (совокупность вопросов - наиболее существенных и значимых) для целостного охвата объекта, учитывая научные данные о максимальном числе вопросов в схеме, т.е. 7-2.
4. Определить логическую последовательность вопросов и составить структурно-логическую схему.

Глава 5. Методы обучения и подготовка к самообразованию

Среди компонентов целостного процесса обучения определенное место занимают методы обучения, они обеспечивают деятельностную сторону усвоения содержания образования учащимися. Если главной характеристикой обучения является его цель, от которой зависит выбор учебного материала как содержательной характеристики обучения, то этому содержанию должны соответствовать и методы его изучения, реализованные взаимосвязанной деятельностью учителя и учащихся в условиях определенных форм обучения, в определенных условиях, направленные и на использование средств обучения и закономерно приводящие к определенным результатам обучения. Методы обучения связаны со всеми компонентами процесса обучения, их применение приводит в движение весь процесс обучения. Связь методов обучения с другими компонентами процесса обучения различна, наиболее явно она выражена в "дидактическом треугольнике": содержание учебного материала - метод обучения - форма организации познавательной деятельности учащихся, который вписан в систему "цель обучения - результат обучения". С точки зрения деятельностного подхода к обучению методы обучения характеризуются операционно-действенным его компонентом, стимулирующе-мотивационным и контрольно-регулирующим. Однако постановка целей обучения, организация учащихся на их достижение также осуществляются с помощью методов обучения или их приемов - поэтому, методы обучения являются значимой и существенной частью всех компонентов обучения, так как каждый из них частично решает его задачи в образовании, воспитании и развитии учащихся.

Проблема методов обучения в советской школе занимала важное место в трудах педагогов и психологов уже в начале 20-х годов. Ей придавалось исключительное значение, А.В. Луначарский писал: «От метода преподавания зависит, будет ли оно возбуждать в ребенке скуку, будет ли преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя почти никакого следа, или, наоборот, это преподавание будет восприниматься радостно, как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью. От метода преподавания зависит, будет ли класс смотреть на занятия, как на каторгу... или этот класс будет спаян единством интересной работы и проникнут благодарной дружбой к своему преподавателю». Из их слов следует, что уже в те годы смотрели на метод обучения

как на средство, способ активизации учения школьников, ему придавалось почти решающее значение в том, чтобы обучение вызывало интерес у учащихся. Однако в целом следует отметить, что в исследовании проблемы методов обучения (определения, механизма его действия, функций в обучении) ученые шли от внешних сторон к сущности.

Уже в определении понятия "метод обучения" многие ученые склонны были к объективному и обоснованному пути познания истины как главному пути образовательной работы (Всесвятский Б.В., Ганелин Ш.И., Шаповаленко С.Г., Цветков Л.А. и др.). Они разграничивали понятия "метод" и "прием обучения", видели в последнем лишь структурный элемент метода обучения, т.е. рассматривали их отношение как целое и его часть. Но между методом и приемом обучения существует связь, М.М. Рубинштейн писал, что «метод - это система вполне обоснованных и хорошо сложенных отдельных приемов обучения, логически и фактически слагающихся в стройное единое целое». Из приведенного определения видно, что оно не отражало современных представлений об обучении как взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, метод обучения рассматривается как бы изолированно от субъектов обучения, анализируется лишь его структура - совокупность логически взаимосвязанных приемов.

Следует отметить, что в первые годы становления теории и практики обучения в советской школе большое место, если не самое главное, отводили активным методам обучения - эвристическим, исследовательским, особенно экскурсиям, лабораторным, практическим, исследовательским работам. Эта тенденция понятна в свете, во-первых, чрезвычайно большого интереса зарубежной педагогики, психологии к личности ребенка, его активности как единственному условию и фактору организации обучения - активность ребенка в обучении была той идеей, на которой развивалась экспериментальная педагогика, идеи прагматизма в обучении (Д. Дьюи) имели очень широкий отклик в практике обучения. Во-вторых, революционный подъем малограмотных масс, которым открылся доступ к образованию также вызвал активное отношение к обучению и способам добывания знания. В-третьих, советская школа была слаба в теоретическом и методическом отношении - еще не было стабильных учебников и учебных программ, потому наиболее прогрессивные психологические и педагогические зарубежные концепции порой некритически заимствовались и внедрялись, в силу недостаточности средств обучения, в частности, учебника, школьники систематически вовлекались в исследовательскую работу на основе тесной связи обучения с жизнью. Активного обу-

чения, а следовательно и методов, обеспечивающих такое обучение, требовали документы об образовании, например, "Декларация о единой трудовой школе" (1918 г.). Этому вопросу придавала большое значение Н.К. Крупская.

Пристальное внимание привлекала к себе ученых проблема классификации методов обучения. И здесь начало было положено исследованием внешней стороны, а именно: ученые задались вопросом "откуда ученик черпает знания? Каковы источники знаний и влияет ли выбор источника знаний на метод обучения?". Одна из первых классификаций методов обучения строилась по основанию источника знаний. В основе этой классификации (ее составители Е.В. Перовский и Е.Я. Голант) лежит "золотое правило" дидактики. Источники знаний: слово, наглядность, практика - дали возможность выделить три группы методов обучения - словесные, наглядные, практические. За этой классификацией также "не видится" ни деятельность учителя, ни деятельность учащихся, ни их особенности; тем не менее, эта классификация упорядочивала существовавшее многообразие методов и приемов обучения.

К *словесным* методам обучения относили лекцию, рассказ учителя, беседу, работу с книгой, учебным текстом - словом, все те методы, где главным источником знаний и средством их передачи учащимся является слово. Надо сказать, что и по сей день³⁰ в обучении главным источником знаний является слово учителя.

К *наглядным* методам обучения относят те, которые дают возможность ученику черпать знания из представленной наглядности: демонстрации картин, муляжей, кинофильмов и диафильмов, а также окружающей наглядности - во время экскурсий (на природу, производство, в картинные галереи, музеи и т.д.). И хотя использование наглядности как способа получения новых знаний зачастую сопровождается словом учителя (сочетание рассказа или лекции с демонстрацией схем, картин, гербариев, кинофрагментов и др.) или практической работой учащихся - мы говорим о доминирующем источнике знаний, когда им является наглядность.

К *практическим* методам обучения относят те, которые направлены на то, что основным источником знаний для учащихся является практическая работа: выполнение опыта, эксперимента, исследовательской работы, составление таблиц, графиков, диаграмм, выполнение измерений на местности, изготовление прибора и выяснение знаний о его функциональном назначении, принципе действия и т.д. Использование практических методов

³⁰ Эту проблему исследовала П.Я. Зорина, см.: Слово учителя в учебном процессе. М., 1984.

обучения, особенно на этапе контроля знаний, умений, навыков учащихся (например, диктант, изложение, сочинение, самостоятельная работа при решении задач, упражнений), также связано с другими методами обучения: наглядными, словесными (например, инструктаж перед выполнением эксперимента, практической работы). Несмотря на внешнюю простоту и ясность этой классификации методов обучения, ученые вели разработки других классификаций, так как характеристика методов обучения по источникам знаний не давала возможности определить характер познавательной самостоятельности и активности учащихся при изучении новых знаний, что очень немаловажно в определении развивающего потенциала урока, обучения в целом. За "скобками" классификации оставалась и деятельность учителя – особенно вопрос об управлении познавательной деятельностью учащихся, о ее стимулировании, о взаимосвязанности и согласованности педагогического руководства и самостоятельности учеников в учебном процессе.

Другая классификация методов обучения, разработанная ИЛ. Лернером, строится по основанию "характер познавательной деятельности ученика, уровень познавательной самостоятельности в учебном процессе". Когда речь идет о новом основании классификации, это значит, что меняется угол зрения на известную совокупность объектов – в данном случае на совокупность методов обучения, уровни познавательной самостоятельности по Лернеру – соотносятся с компонентами содержания образования и соответствуют уровням усвоения знаний и их применения. ИЛ. Лернер выделяет пять методов (на наш взгляд, целесообразнее говорить о пяти группах методов, так как каждый метод имеет достаточно богатое разнообразие вариантов). Это: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный метод, проблемное изложение, эвристический метод и исследовательский. Объяснительно-иллюстративный метод (сочетание словесных и наглядных методов в различных вариантах: рассказ в сочетании с демонстрациями картин, кинофильмов, опытов и др.; беседа или лекция в сочетании с наглядными методами обучения, например, во время экскурсии и т.д.) применяется в тех случаях, когда речь об усвоении учащимися знаний в готовом виде, т.е. когда учитель сам формулирует выводы и все знания, которые предшествуют им. Учащиеся должны запомнить и потом воспроизвести эти знания; их деятельность в этом случае заключается в активном и внимательном восприятии и запоминании, уровень познавательной самостоятельности минимальный, так как в изложении учителя нет противоречивых сведений, которые бы ставили учащихся в про-

блему ситуацию, вызывали бы необходимость сопоставить, сравнить, сделать выбор из имеющихся альтернатив – объяснительно-иллюстративный метод ценен своей экономностью, емкостью информации, живым, эмоциональным словом учителя. Он лежит в основе объяснительного обучения, которым в школе усваивается до 75% информации. Слабая сторона этого метода и вида обучения заключается в том, что учащиеся редко привлекаются к рассуждениям, анализу, сопоставлению, т.е. сравнительно слабая связь с методами научного познания. Важнейшая сторона в использовании объяснительно-иллюстративного метода обучения заключается в том, что он связан с передачей только знаний как компонента содержания образования.

Те знания, которые усвоены с помощью объяснительно-иллюстративного метода, должны быть закреплены в умениях применять эти знания сначала по образцу или в знакомой ситуации. Этой цели служит репродуктивный метод. Среди способов деятельности, усваиваемых репродуктивным методом, различают практические и интеллектуальные, с одной стороны, а с другой – общие или межпредметные и специфические предметные. К числу межпредметных относятся: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация; они же сопровождают интеллектуальную деятельность: составление плана, тезисов, конспекта, библиографии, основаны на интеллектуальной деятельности и выражены практически, в определенной форме, которую можно оценить. В то же время каждый учебный предмет формирует у учащихся специфические способы деятельности: решение задач определенного типа по математике, физике или химии; проводить синтаксический разбор предложения, делать литературоведческий анализ художественного произведения, составлять гербарии растений, ориентироваться на местности по компасу и т.д. Поэтому репродуктивный метод проявляется в двух формах: а) предъявление одного и того же задания для неоднократного повторения – например, одна и та же формула, теорема, правило используются при выполнении какого-либо задания, когда эти знания нужно применить по образцу: подставить значение данных, соответствующих формуле. Теореме, правилу и т.д. и 2) выполнение вариативных заданий, сходство которых с ранее усвоенным образцом легко устанавливается. При репродуктивном методе формируется такое качество знаний, как оперативность, т.е. умение применять знания в разных, но сходных, знакомых ситуациях. Репродуктивный метод выполняет важную функцию в обучении: способствует прочному запоминанию знаний и закрепляет систему действий для их применения. Эффективности репродук-

тивного метода способствуют алгоритмы и предписания, работа со структурно-логическими схемами. Опорные сигналы В.Ф. Шаталова нацелены на репродуктивное воспроизведение знаний и такое же закрепление - в этом их главный смысл. В определенной степени репродуктивный метод способствует систематичности знаний. Если соотносить репродуктивный метод классификации И.Я. Лернера с методами обучения в классификации Перовского Е.И. и Е.Л. Голанта, то ему соответствует группа практических методов. Наглядным примером репродуктивного метода является диктант, когда учащиеся применяют знания по образцу известных им правил. Большое число заданий репродуктивного характера имеется в учебниках по различным предметам, однако, как показывает практика обучения, объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов недостаточно для того, чтобы говорить об усвоении всех компонентов содержания образования: и репродуктивный метод нацелен на применение готовых знаний, а этим способом в лучшем случае формируется опыт по сохранению добытых человечеством знаний и практически не формируется опыт творческой деятельности у учащихся.

Для формирования черт творческой деятельности, для развития критичности мышления и самостоятельности учащихся, познавательной потребности у них, применяются методы проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковый метод, или эвристический, исследовательский метод. Все они имеют одно общее, а именно: для их применения необходимо создание проблемной ситуации для учащихся. Проблемная ситуация имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Внешняя сторона проблемной ситуации заключает в себе логическое противоречие, "контрастное" положение вещей: это может быть выражено двумя или несколькими несовпадающими мнениями или точками зрения на один и тот же вопрос (на вопрос "действительно ли умен Чацкий?" в литературе есть два неоднозначных мнения - А.С. Пушкина и И.А. Гончарова - их обсуждение будет связано с разрешением проблемной ситуации); или несовпадением научного и житейского толкования явления (например, грозы); или противоречием между содержанием и формой (например, "Мертвые души" Н.В. Гоголя, написанные прозой, почему-то названы поэмой - почему?); или противоречие между определением и свойством вещества (например, азотная кислота относится к классу кислот, но при взаимодействии с металлами не выделяет водорода, в отличие от других неорганических кислот) и т.д. Внутренняя сторона проблемной ситуации заключается в том, что обнаруженное противоречие представляет для учащихся мыслительное затруднение, ре-

шение проблемной ситуации всегда связано с мыслительным напряжением, волевыми усилиями, с активизацией познавательного мотива, с затратами нервной энергии, и не всем ученикам решение учебных проблем дается легко, но учащиеся предпочитают чаще именно этот путь изучения нового материала.

Проблемное изложение (проблемный рассказ, беседа, лекция) - все они могут сопровождаться наглядными или практическими методами обучения: демонстрацией эксперимента, опыта или нескольких иллюстраций на одну и ту же тему, например, при изучении творчества А.С. Пушкина можно демонстрировать учащимся портреты поэта, написанные разными художниками и автопортрет поэта. Учитель создает проблемную ситуацию и формулирует проблему перед учениками, сам разрешает ее, выдвигая гипотезы и предложения, т.е. показывает образец рассуждения и решения проблемы, и именно этим ценно проблемное изложение - рассуждение вслух, поиск доказательств, последовательное нахождение истины. Этим проблемное изложение отличается от объяснительно-иллюстративного метода - знания не даются ученикам в готовом виде - к правильному ответу, к истинности знания надо прийти через сомнения и их проверку. Это путь научного изыскания, исследования.

Эвристический метод (варианты - эвристическая беседа, дискуссия) называют частично-поисковым, так как решение проблемной ситуации проводят учащиеся вместе с учителем - доля участия той и другой стороны может быть различной. Например, учитель ставит учащихся в проблемную ситуацию с помощью логического задания или задачи проблемного содержания - эти задания в большом количестве имеются в книгах Н.Г. Дайри, Ф.Б. Горелика, И.Я. Лернера - работы этих ученых связаны с изучением школьного курса истории. Так, при изучении темы, связанной с жизнью и ремеслами в древнем государстве Урарту, правомерна следующая задача: "На раскопках древнего царства Урарту была найдена монета. На одной ее стороне был изображен плуг. Какой вывод можно сделать о занятиях жителей этого государства, о чем говорит изображение плуга на монете?". На первый взгляд проблемы нет и ответ готов, но как часто он оказывается ошибочным. Для решения проблемы учащиеся выдвигают возможные на их взгляд предположения, которые требуют проверки и доказательства. Эту работу тоже могут делать ученики - учитель лишь направляет их поиск специальными вопросами, требует уточнения ответов, в общем, "дирижирует" поиском. Поэтому и метод называется частично-поисковым (частично - учитель, частично - ученик). Как правило, этот метод вызывает

высокую активность школьников (и речь идет прежде всего об умственной активности), уровень познавательной самостоятельности у учащихся значительно выше, чем при использовании предыдущих методов обучения. Учащиеся приучаются к высказыванию догадок и гипотез, учатся находить аргументы в их пользу или для опровержения, учатся доказательно строить ответ, выслушивать друг друга и критически оценивать высказывания, учатся культуре спора, дискуссии, находят противников в споре, учатся отстаивать свое мнение - все эти умения так необходимы и в научной, и в производственной, и в общественной деятельности.

Исследовательский метод представляет высшую степень познавательной самостоятельности учащихся. Его использование в обучении связано с постановкой проблемы не только учителем, но и самими учащимися, и самостоятельным решением ее в условиях различных форм организации учебно-познавательной деятельности: звеньевой, групповой, индивидуальной, парной или коллективной. Исследовательский метод в обучении более, чем какой-либо другой метод, ближе к подлинному научному исследованию, поскольку выдвижение гипотез, их проверка, выбор из возможных альтернатив, доказательство опираются непосредственно на методы научного познания: наблюдение, анализ, индукцию и дедукцию, абстрагирование и другие. Исследовательский метод применяется как самостоятельная исследовательская работа, разработка и постановка эксперимента, реферирование литературы и написание доклада, решение нестандартных задач - во всех этих видах работы не только проявляются черты творческой деятельности, но они формируются в ней. Таким образом, методы проблемного обучения в дидактической системе методов И.Я. Лернера направлены на усвоение учащимися такого компонента содержания образования, как опыт творческой деятельности. Они же в значительной степени способствуют и формированию четвертого компонента содержания образования - опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Необходимо отметить, что этот компонент формируется и в тех случаях, когда применяются репродуктивный и объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) методы обучения - особенно, если учитель умеет искусно пользоваться словом - живым, образным, эмоциональным, если у него богатая речь и хорошие коммуникативные способности. И.Я. Лернер дает следующее определение методу обучения: метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную деятельность учащихся, обеспечивающих усвоение ими содержания образования и тем самым дос-

жжение целей обучения, это определение, в отличие от ранее сформулированного, нацелено на взаимосвязь деятельности субъектов обучения - учителя и учащихся, на познавательную деятельность и ее особенности в усвоении содержания образования - в этом смысл дидактика продвинулась в плане гуманизации науки от 20-х к 60-м годам, ближе к сущности процесса обучения.

Однако и эта система методов не исчерпала полностью проблем теории и практики обучения. За рамками этой дидактической системы осталась очень важная сторона обучения - стимулирование деятельности учащихся в процессе обучения, контроль. Необходимо отметить, что проблематикой методов обучения занимались очень многие ученые: М.А. Данилов, Б.П. Есинов, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин. Крупный вклад в решение этого вопроса внес Ю.К. Бабанский и эту тему справедливо связывают с его именем. Ю.К. Бабанский наиболее последовательно решил проблему классификации методов обучения, положив в ее основу все тот же деятельностный подход, а конкретно - *компоненты деятельности*. Он выделил три большие группы методов обучения: методы организации и осуществления познавательной деятельности учащихся (и в нее он включил все те, которые мы рассмотрели ранее, а также самостоятельную работу учащихся), методы стимулирования познавательного интереса и ответственного отношения к учению и методы контроля. Такое решение проблемы устраивает не всех дидактов, тем не менее, целостность этой системы очевидна. Поскольку о методах организации познавательной деятельности говорилось, а о самостоятельной работе будет сказано отдельно, то остановимся на группе методов стимулирования познавательного интереса и ответственного отношения к учению. Познавательный интерес - важнейший мотив учения - это доказано исследованиями психологов (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Т.А. Матис, А.Н. Леонтьев, И.Н. Мурачковский и др.), педагогов (В.Б. Бондаревский, Н.А. Наполеонова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.).

Мотивационный компонент связан со смысловой стороной учения школьников, с его эмоциональным отношением к учебной деятельности, с механизмом усвоения знаний, поэтому стимулирование его - важнейшая сторона в деятельности учителя. Ситуация успеха надолго окрыляет ученика - это доказали учителя, которых называют новаторами: В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова, Е.Н.Ильин, И.П. Волков, неоднократно подчеркивал Ш.А. Амонашвили. Различают специальные приемы стимулирования познавательного интереса и приемы стимулирования ответственного отношения. К первым относятся: познавательные игры, дискуссии, ролевые и

деловые игры, викторины, ситуации занимательности, парадокса, анализ отрывков из художественной литературы, рассказ о применении в современных условиях предсказаний научных фантастов, сопоставление научных и житейских толкований научных фактов, а также приемы: занимательности, новизны, актуальности, удивления и другие, например, приемы создания проблемных ситуаций: столкновение разных мнений, прием контраста и т.д.

Стимулирование ответственного отношения в обучении не менее важно, чем стимулирование познавательного интереса, поскольку каждый ученик заинтересован в собственных успехах, ему небезразлично, как к его успехам относится учитель, родители, товарищи. К сожалению, еще не каждый учитель умеет разглядеть интерес ученика к самому себе и сформировать у него адекватную самооценку. Среди методов и приемов стимулирования ответственного отношения необходимо отметить: разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление учебных требований и приучение к выполнению требований, поощрение, похвала, ситуации успеха, доверие силам и познавательным способностям ученика, проектирование успеха в некотором отдаленном будущем, поручение самостоятельной работы, требующей умственного напряжения и усилий и ожидание позитивного результата, соревнование.

Эта группа методов обучения регулируется специальным дидактическим принципом - стимулирования познавательного интереса и ответственного отношения к учению, так же как и группа методов организации и осуществления познавательной деятельности учащихся - принципом оптимального сочетания методов обучения (словесных, наглядных, практических, репродуктивных и проблемно-поисковых, индуктивных и дедуктивных), а также и методы контроля в обучении регулируются принципом прочности и действенности результатов обучения - это важно для понимания функций методов обучения. Среди методов контроля Ю.К. Бабанский, как и многие другие исследователи вопроса о контроле знаний, умений и навыков учащихся, выделяет методы, ставшие достоянием традиционными для школьной практики: методы устного контроля (индивидуальный опрос, фронтальный опрос, тихий опрос - когда ведется запись ответа ученика на магнитную ленту) - средством устного контроля выступает рассказ ученика; методы письменного контроля (письменные контрольные работы, диктанты, изложения, сочинения, контрольные работы на перфокартах (программированный безмашинный контроль), выполнение и описание экспериментальных и лабораторных работ; методы лабораторного контроля (выборочный кон-

Т роль, например, ведется проверка знаний у части класса или оценивается и выполняется не весь объем заданий, предназначенный для контроля, а только часть его, например, половина, а также поэлементный контроль с помощью структурно-логических схем (В.В. Завьялов, А.В. Усова); методы машинного программированного контроля, программирование на ЭВМ, выполнение и оценка работы с помощью компьютера. Особое значение в этой системе методов придается методам самоконтроля, т.е. тем умениям, овладение которыми позволяет ученику самому контролировать себя, для этого необходимы надежные и стандартизированные образцы, задания, позволяющие сличать действия с образцом, внести усовершенствования в собственную деятельность и оценивать их выполнение. В этом направлении проведена большая работа, главной стороной которой явилась разработка критериев оценки знаний по их качествам (Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова).

Составление специальных заданий, определяющих уровень овладения знаниями и те качества, в которых они функционируют (интегративные качества знаний: системность, действенность, прочность), выносимых на карточку и направленных на проверку знаний и умений в рамках одной конкретной темы, а не вообще по предмету, позволяет говорить о систематичности контроля, а следовательно, надежности полученных данных. Принципы составления карточки: 1) на карточке должны быть задания, требующие последовательно: а) воспроизведения знаний или репродуктивного применения их; б) применения знаний в знакомой ситуации и в) применения знания в новой, нестандартной ситуации; 2) содержание заданий должно носить тематический характер, но охватывать тему целостно.

В связи с ориентацией обучения на подготовку учащихся к самостоятельному пополнению знаний и самообразованию методам самоконтроля следует уделять значительно больше внимания, чем это делается в школе - более того, задания на развитие самоконтроля должны помещаться в учебнике с указанием конкретных умений, которые формируются при выполнении этих заданий. Подчеркнем еще раз роль основания, по которому строится та или иная классификация методов обучения. Если основание классификации составляет понятие "активизация познавательной деятельности учащихся", то этому отвечает концептуальный подход, разработанный Т.И. Шамовой. В этом случае автор исходит из путей и средств активизации познавательной деятельности учащихся, относя методы и приемы обучения к одному из средств активизации учения школьников (они органически связаны с другими средствами: содержанием и формами обучения).

Т.И. Шамова отмечает, что практически построить систему средств активизации учения на каждом конкретном уроке можно, если их отбор будет проходить с учетом активизации каждого компонента учения и цели каждого этапа процесса учебного познания (в нашем контексте речь идет именно о методах и приемах активизации). Так, организация процесса учения на начальном этапе усвоения знаний, т.е. на этапе восприятия, с учетом закономерностей усвоения знаний требует специальных действий учителя и учащихся по принятию цели предстоящей деятельности. Поэтому на начальном этапе, используются такие приемы, которые обеспечивают подведение учащихся к осознанию необходимости нового познания: работа с учебником, использование демонстраций, опытов, таблиц, карт, схем и диаграмм, предъявление логических заданий, создание проблемных ситуаций, фронтальная беседа, активизирующая фонд имеющихся знаний у учащихся, самостоятельная работа учащихся. Данная система направлена на активизацию мотива учения, выполняющего роль стимула, но и на этом этапе должно осуществляться воздействие на такие ориентационные учения, как ориентационный, содержательный-операционный, энергетический, оценочный.

На этапе овладения знаниями (в ходе осмысления, понимания и запоминания) учитель использует те методы и приемы, которые направлены на организацию действий учащихся интеллектуального, а затем практического характера, это: сравнение и сопоставление, анализ, выделение главного, обобщение; затем выполнение заданий в соответствии с уровнями их усвоения и применения, но под углом зрения активизации, т.е. с использованием самостоятельной работы учащихся (от репродуктивного до творческого применения знаний) и методов проблемного обучения - особенно эвристических и исследовательских.

На этапах обобщения и систематизации знаний удельный вес творческой работы учащихся (как условия активизации учения) должна повышаться и самостоятельная работа учащихся и использоваться в наибольшей степени в целях организации учебного исследования), т.е. самостоятельность и проблемность в одновременном их применении. Таким образом, методы обучения как средства активизации только тогда будут выступать как система, когда их отбор осуществляется с учетом конкретной цели каждого этапа учебного познания и в своем единстве они воздействуют на каждый компонент учения - от мотивации и целеполагания до самооценки и самоуправления учением в целом.

Остановимся на вопросе о соотношении методов обучения и методов научного познания - это тем более необходимо знать,

чтобы учитывать особенности учебного познания и его организации детьми различных возрастов. Методы обучения имеют следующую особенность: и процесс обучения, и роль являются его структурной частью и способом осуществления, *имеют двусторонний характер*, отражают деятельность учителя и деятельность учащихся. Отсюда вытекает вторая особенность методов обучения: они *опираются на сознание ученика* и не являются нейтральными по отношению к мотивам деятельности школьника, их воздействие на учащихся имеет индивидуальный характер; методы обучения обеспечивают усвоение знаний на трех уровнях: воспроизводящем, и видоизмененной ситуации и в новой ситуации; методам обучения присущи функции обучения: образовательная, воспитательная и развивающая, поскольку основу учебного познания составляют диалектический путь познания истины "от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике", то методы обучения опираются на метод научного познания: наблюдение, анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщения, классификация, однако овладение методами научного познания происходит не сразу, а постепенно, так как сначала школьники овладевают элементами этих методов: учатся ставить и формулировать цель учебной деятельности, выделять существенное и главное в учебной информации, структурировать объекты, выстраивать логику изучения того или иного содержания, находить аргументы в пользу той или иной точки зрения, выдвигать гипотезы и проверять их, делая выводы из представленных доказательств, строить на основе суждений умозаключения, пользоваться научной теорией как инструментом познания окружающей действительности.

В заключение вопроса о методах обучения и их классификации нельзя не сказать о бинарной системе методов обучения (М.И. Махмутов). Поскольку единой классификации методов обучения пока не выработано, а отдельные типологии учитывают то одну, то другую сторону процесса обучения (или деятельность учителя или деятельность учащихся), то М.И. Махмутовым предпринята попытка составить такую классификацию, которая бы в равной степени учитывала бы обе стороны процесса обучения, речь идет не о новых методах обучения, а о новом взгляде на их единство. В соответствии с этим он выделяет: 1) информационно-обобщающее и исполнительное - первая группа отражает деятельность учителя, а вторая - деятельность учащихся; 2) объяснительные и репродуктивные; 3) инструктивно-практические и продуктивно-практические; 4) объяснительно-побуждающие и частично-поисковые; 5) побуждающие и поисковые. Эта система

методов показывает также и повышение степени познавательной самостоятельности и активности учащихся в обучении.

С педагогической точки зрения важным является вопрос о том, одинакова ли эффективность различных методов обучения для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач. В том случае, если ведущей дидактической задачей урока является формирование у учащихся теоретических знаний, наиболее эффективными являются словесные методы обучения (рассказ, проблемная беседа и др.), проблемное изложение (проблемный рассказ, лекция), учебные дискуссии, а также предпочтительными являются дедуктивные методы, чем индуктивные - преимущество дедукции, опорных теоретических знаний доказано В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Ю.К. Бабанским и другими исследователями. Для проверки сформированноеTM теоретических знаний (их систематичности, прочности, осознанноеTM) эффективны устные методы контроля.

Если ведущей дидактической задачей урока является формирование у учащихся знаний о фактах и явлениях действительности (об исторических событиях, явлениях и процессах природы и общества), эффективны в наибольшей степени словесные методы обучения, репродуктивные (беседа, практическая работа, выполнение эксперимента, графических работ и др.), методы самостоятельной работы (с книгой, учебным текстом и другими источниками знаний), познавательные игры. С целью проверки сформированноеTM знаний о явлениях и фактах действительности также наиболее эффективными являются методы устного контроля (не только устный ответ ученика, но и диалог учащихся - например, на уроках иностранного языка). С целью формирования у учащихся практических умений и навыков специальных и общеучебных, наиболее эффективными оказываются практические методы обучения, индуктивные, помогающие ученику идти от частных приемов к обобщенным умениям, самостоятельная работа (по образцу и в видоизмененной ситуации); методы контроля - лабораторного, взаимоконтроля, самоконтроля, помогают проверить сформированность практических умений и навыков, причем ситуации, в которых проверяется сформированность умений, должны охватывать все три уровня, в которых реализуются умения специального и общеучебного характера. С точки зрения задач развития учащихся на уроке наиболее эффективными являются следующие методы обучения, для развития словесно-логического мышления - словесные и наглядные методы обучения, проблемно-поисковые (проблемное изложение, учебные дискуссии и познавательные игры, эвристическая беседа), для

развития самостоятельности мышления - практические методы обучения, исследовательская работа, самостоятельная работа эвристического и исследовательского характера.

Для развития памяти учащихся эффективны наглядные методы обучения, особенно те, которые связаны с наблюдением, запоминанием, выделением существенных признаков и частных моментов, а также самостоятельная работа, познавательные игры; для развития воли у учащихся целесообразно и необходимо включать в учебный процесс проблемно-поисковые методы обучения, развивающие настойчивость и упорство в преодолении учебных затруднений в обучении. Развитие эмоциональной сферы учащихся происходит в условиях наглядных, практических, проблемно-поисковых методов обучения, так как их применение связано с активизацией мотива учения (удивление, успех и удача в выполнении работы, радость совместного переживания и т.д.), а также самостоятельная работа, познавательные игры, викторины, дискуссии - особенно в условиях творческой деятельности, которая сопровождает деловую игру, общественный смотр знаний, конференцию, диспут, фестиваль знаний и другие формы обучения.

Наиболее важным с психологической точки зрения вопросом является вопрос об учете возрастных и индивидуальных особенностей в использовании методов обучения - необходимо, чтобы метод обучения был доступен учащимся, так как он связан с доступностью тех учебных действий, которые выполняют ученики, и тем содержанием учебного материала, которое должно быть усвоено учащимися, а это содержание должно отвечать не только принципам систематичноеTM и доступности, но и научности обучения. Второй важный момент заключается в том, что метод обучения должен обеспечивать развитие учащихся в процессе обучения и воспитание их эмоционально-нравственной сферы, эстетических чувств, трудолюбия, ответственности. Необходимо помнить учителю, что метод обучения опирается на сознание и мотивы учения школьников.

Такие методы обучения, как рассказ учителя, беседа, познавательные игры, демонстрации наглядноеTM, имеющей конкретное содержание - картин, кинофильмов, диафильмов, слайдов, коллекций растений и животных, самостоятельная работа с учебником (чтение текста, выделение главной мысли, составление плана к рассказу о прочитанном) применяются в начальной школе. Следует помнить и о том, что дедукция, обобщение развивают мышление учащихся, поэтому их следует использовать в начальной школе систематически - например, работа со схемами в опыте С.Н. Лысенковой формирует успех учащихся в учении, разви-

вает их речь, самостоятельность, формирует определенный темп деятельности. Ш.А. Амонашвили доказал, что учащимся начальной школы доступно решение проблемных вопросов, имеющих нравственное содержание, в условиях семинара по книге философского содержания - "Маленький принц". По мере формирования у учащихся общеучебных умений - интеллектуальных, информационных и особенно организационных, следует расширять и их возрастные возможности в использовании методов обучения: включать учащихся в составление плана по ходу изложения учителя, активно включать в их домашнюю подготовку при выполнении уроков работу со структурно-логическими схемами и использовать их на уроках первичного изучения знаний (методические СЛС), на уроках повторения и обобщения знаний (методические, дидактико-методические, дидактические СЛС), использовать СЛС как знание межпредметного характера при изучении различных дисциплин, относящихся к одному циклу (например, в рамках естественнонаучного цикла или имеющих близкие межпредметные связи, например, география и ботаника, история и география и т.д.). В среднем школьном возрасте, учитывая высокую познавательную активность учащихся, следует шире применять проблемно-поисковые методы обучения (проблемный рассказ с элементами и лекции), эвристическую беседу, исследовательскую работу учащихся, не забывая о том, что первейшей задачей является формирование у учащихся прочных систематических знаний, а потому отдавать должное репродуктивным методам обучения, приучать самостоятельно работать с книгой, учебником, извлекая максимум необходимой информации учить работать с другими источниками знаний, со справочной литературой, энциклопедией, словарями.

В старших классах необходимо заботиться о развитии у учащихся самостоятельности ума, критичности мышления и формировании богатого фонда общих учебных умений, составляющих основу самообразовательной работы ученика в дальнейшем. Поэтому среди методов обучения следует отдавать предпочтение лекциям повествовательного и проблемного характера, исследовательской работе, учебным дискуссиям, самостоятельной работе с книгой и разнообразными источниками знаний - особенно с документами, первоисточниками, научной литературой, привлекая школьников к научному и литературному творчеству, что выражается в написании докладов, рефератов, критических сочинений и размышлений над произведениями и искусства. На школьной скамье учащиеся в полной мере должны овладеть умениями планирования деятельности, самоорганизации. Самоанализа, само-

контроля и самооценки, самокоррекции - умениями, лежащими в основе управления собственной познавательной деятельности. Таким образом, на выбор методов обучения влияет ряд факторов, а сам выбор того или иного метода обучения должен отвечать определенным критериям.

На выбор методов обучения влияют: цели и задачи урока, степень сложности, новизны и содержательности учебного материала, учебные возможности учащихся (особенно возрастные возможности, индивидуальные особенности некоторых детей), условия обучения в школе (в частности учебно-материальные), педагогические возможности самого учителя (научно-методические интересы, мастерство). С этими факторами учитель должен считаться при научном обосновании выбора методов обучения. Поэтому при оценке урока, качества обучения и результатов обучения, деятельности учителя и деятельности учащихся на уроке или в системе уроков следует ориентироваться на определенные *критерии* выбора методов обучения как способа, ведущего урок от запланированного варианта к конечным реальным результатам. Это: 1) критерий соответствия методов обучения дидактическим принципам; 2) целям и задачам обучения; 3) содержанию данной темы и месту урока в системе уроков, на которых изучается целостно тема или раздел курса; 4) учебным возможностям учащихся (возрастным, уровнем подготовленности, включающему образованность, воспитанность, развитость учеников, особенностям классного коллектива и его интеллектуально-нравственным ценностям); 5) возможностям учителя, которые определяются предшествующим опытом, уровнем теоретической и практической подготовки, личностными качествами, индивидуальным стилем деятельности; 6) соответствие имеющимся условиям и отведенному времени для обучения.

Выбирая тот или иной метод обучения, учитель должен продумать цели своей деятельности на уроке и цели учения школьников на нем, соотнести их и выбрать средства для реализации этих целей, продумывая вопрос о том. Что может объединять учителя и учащихся в достижении поставленных целей (т.е. как организовать сотрудничество учителя и учащихся, на какие мотивы учения опереться при изучении учебного материала); средства учителя (слово, инструменты, приборы, учебники, дидактический материал, ТСО, ЭВМ и т.д.) направлены на цель ученика и организацию его активной познавательной деятельности, которая также осуществляется с помощью разнообразных средств обучения (логических, наглядных, технических) - работа с ними осуществляется в русле полного цикла усвоения знаний, составляющего основу учебного процесса (от восприятия до систематизации) и приводит последовательно к

поставленной цели учения, а при условии соответствия целей учителя и целей ученика правомерно говорить о достижении целей обучения в трех аспектах - образования, воспитания и развития ученика. Следует предполагать, что двусторонний характер метода обучения оказывает влияние не только на учащихся, но и на самого учителя. Механизм действия метода обучения должен хорошо осознаваться учителем и учеником, поскольку в условиях самостоятельного учения и самообразовательной работы обе его стороны сливаются в действиях одного субъекта - ученика. Самостоятельная работа, о которой говорилось в данной теме как об одном из средств активизации учения школьников, как условия формирования общих учебных умений, необходимых в интеллектуальной и практической деятельности взрослого человека, должна быть подчинена задаче научить школьника учиться. Этому в наибольшей степени способствуют общие учебные умения: интеллектуальные, организационные, информационные, коммуникативные. Проблема формирования общих учебных умений изучалась Ю.К. Бабанским, Н.А. Лошкаревой, В.А.Кулько, К.А. Нефедовой, Т.И. Шамовой, Т.Д. Цехмистровой, Н.Э. Унт и др. исследователями.

К *интеллектуальным общеучебным* умениям относят: умение мотивировать свою деятельность, внимательно воспринимать информацию, рационально запоминать, логически осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное; умение решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять упражнения, осуществлять самоконтроль учебно-познавательной деятельности. К *организационным* умениям относятся: умение принимать и намечать цели деятельности, рационально планировать ее, создавать благоприятные условия деятельности (режим, гигиена рабочего места, распределение времени). К *информационным* умениям относятся: умение осуществлять библиографический поиск, извлекать необходимую информацию из различных источников знаний (учебников, справочников и др.) работать с техническими источниками информации, осуществлять наблюдения, обрабатывать информацию. К *коммуникативным общим учебным* умениям относятся: умение ставить вопросы под углом зрения конкретной учебной или познавательной цели, вести диалог, беседу, переключать внимание с одного вопроса на другой, управлять диалогом, беседой. Овладение общими учебными умениями на школьной скамье свидетельствует о том, что использование разнообразных методов обучения в учебном процессе достигло важной цели: подготовило выпускника к дальнейшему обучению, к самообразованию и непрерывному пополнению знаний, т.е. вооружило ученика методов самостоятельного добывания знаний и их обработки.

Глава 6. Методологические основы, технология конструирования и анализа урока

6.1. Урок в системе организационных форм обучения

В условиях вариативности образования открываются безграничные возможности для педагогического творчества. В практике обучения появилось немало новых форм учебных занятий, авторских методических систем (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Т.И. Гончарова, И.П. Волков и др.); интенсивно осваиваются новые технологии обучения. Однако в школьном обучении урок по-прежнему остается основной формой организации обучения, "клеточкой учебного процесса" (по выражению М.Н. Скаткина), т.е. тем частным, в котором находят воплощение характерные черты особенного (учебного процесса), общего (обучения) и всеобщего (образования). В этом смысле важно понимать целостность урока, его системный и динамичный характер в условиях ограниченного временного отрезка. Классическое определение урока гласит, что урок - это ограниченная во времени и пространстве часть учебного процесса, на которой решаются частичные, но завершенные задачи образования, воспитания и развития учащихся. "Исторический возраст" урока как элемента классно-урочной системы превышает три с половиной века, поэтому важно знать причины высокой устойчивости данной организационной формы обучения, чтобы понять те факторы, которые способствуют его стабильности, и те, которые обеспечивают его динамичность. Мастерство учителя и заключается в том, чтобы умело использовать и те, и другие факторы для гармонического построения урока как целостной, динамической системы, в условиях которой происходит воспитание и развитие учащихся, "восхождение к образу, лику, личности" каждого из них. Попробуем спрогнозировать тенденции развития урока, выявить соотношение факторов, способствующих его стабилизации и динамике.

Развитие организационных форм обучения, как и процесса обучения в целом, обусловлено потребностями общества. Исторически сложилось так, что одной из первых возникла индивидуальная форма обучения, когда в процессе повседневной жизни, труда, в ходе непосредственного общения старшие обучали младших элементарным знаниям и умениям: добывать пищу, изготавливать орудия труда, охотиться и т.д. Эта форма обучения, а точнее - научения, носила бытового характер, а методы обучения строились на подражании младших старшим. С развитием общества индивидуальная форма обучения не утратила своего значения, но наполнилась новым содержанием.

С возникновением и развитием государства (сначала рабовладельческого, а потом и других общественно-экономических формаций) увеличивается объем знаний, среди которых выделяются науки (философия, математика, астрономия, химия и др.), возникает потребность в оформлении и запечатлении знаний, а следовательно, в большем количестве грамотных и образованных людей. Это приводит к индивидуально-групповой форме обучения, когда учитель обучает одновременно нескольких - от 10 до 15-17 учащихся (Египет, Китай, Древняя Греция); появляются и первые учебные заведения - школы, гимназии, палестры. Однако занятия проводятся не только в школах (понятие «школа» имело не только функциональный смысл, но зачастую было связано с именем Учителя, например, школа Сократа, школа Платона, причем в них обучались не только дети, но порой в группе обучавшихся были люди от 17 до 50 лет, т.е. ученики были иногда и старше своего учителя). Занятия проводились в любом подходящем месте: на природе, под деревом, на базарной площади, в доме кого-либо из учеников. Установленных рамок расписания не было, как и не было постоянного состава учащихся - в этом смысле обучение носило произвольный, нерегламентированный характер. С течением времени - уже в средние века увеличивается удельный вес групповых занятий, которые потеснили доминирующее положение индивидуальных форм обучения. Групповая форма обучения получает распространение с XII века. Потребность общества в образованных людях резко увеличивается в эпоху капитализма и уже на ранних его этапах. С наступлением капитализма, когда машинное производство вытесняло труд ремесленников, техника заменяла ручной, малопродуктивный труд, необходимы были элементарно образованные люди, умеющие работать в условиях новых производственных отношений. Но, с другой стороны, развивающееся производство требовало усилий науки: физики, химии, математики, механики. Остро встал вопрос о необходимости обучать одновременно большое количество людей. Стихийно, в силу различных исторических условий и обстоятельств возникает классно-урочная система обучения как высшая форма развития групповых форм. Так, например, на Украине, в Белоруссии в XVI веке функционировали братские школы, целью которых было сохранение родного языка в противовес насаждавшемуся в Европе латинскому языку, и в них обучение осуществлялось на родном языке, причем одновременно могли обучаться 300-400 человек, так, братские школы выражали свой протест польско-литовскому засилью. Именно опыт братских школ изучил и обобщил Я. А. Коменский, создав теоретическоеписание классно-урочной системы, в которой существует относительно постоянный

состав учащихся, постоянное время и место занятий, ведущая роль учителя в обучении, сочетание фронтальной и индивидуальной форм обучения. Другими признаками классно-урочная система обогатилась позже, но сохранила те, которые выдвигал Коменский: деление учебного года на четверти, каникулы между ними, время урока 40-45 минут и другие.

В Западной Европе, в Америке в связи с бурным развитием производства возникает необходимость в массовых дешёвых формах обучения. Так, в Англии классно-урочная система трансформируется в белл-ланкастерскую систему обучения, сущность которой заключалась в том, что учитель обучал старших, а старшие - младших, те, кто знал больше, обучал тех, кто знал меньше. Ланкастерские школы активно пропагандировали декабристы. Ланкастерские школы были точным слепком мануфактуры, где все основано на разделении труда, при такой форме обучения нельзя было думать о высоком научном уровне и качестве обучения. Низкое качество образования привело к вырождению этой системы.

В конце XIX - начала XX века в Америке возникают новые системы обучения: мангеймская система, когда дети группируются в класс по способностям на основании тестирования, а также получивший широкое распространение дальтон-план (по названию места его «рождения»: г. Долгой), основательницей которого была американская учительница Э. Паркхерст. Класс имел лабораторный план организации занятия, объяснение заменялось выполнением письменных заданий, работа велась в малых группах, её выполняли учащиеся самостоятельно. Предполагалось, что такая форма организации обучения активизирует познавательные силы учащихся, однако не все ученики могли самостоятельно справиться с заданием. Джон Дьюи, которого называют «отцом прагматизма», поддерживал эту систему обучения, а в 20-х годах XX века она была некритически заимствована из американской школы в советскую и трансформирована в лабораторно-бригадный метод обучения. В России для революционной школы была характерна классно-урочная система, которую последовательно развивал К.Д. Ушинский, однако после революции 1917 года классно-урочная система обучения, о которой говорилось ранее, была вытеснена из школы (как буржуазный пережиток) и восстановлена в правах специальным постановлением советского правительства от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»; этим же документом отменялся лабораторно-бригадный метод. При этом отмечалось, что основной формой организации обучения в начальной и средней школе должен являться урок с твердым составом учащихся,

со строго определенным расписанием. В настоящее время урок сохраняет свое ведущее значение среди других форм организации обучения. Отметим также, что наиболее прочное положение классно-урочная система имела в прусской гимназии, из которой также немало было заимствовано советской школой.

Следует отметить, что формы обучения развивались в двух направлениях: 1) как способ взаимодействия учителя и учащихся в организации учебной работы (макроуровень, например: в условиях урока, лекции, семинара и других форм организации обучения); это внешняя форма обучения, в которой руководящую функцию выполняет учитель тем, что определяет содержание управления познавательной деятельностью учащихся, ориентируясь на однозначный характер конечного результата обучения; и 2) как способ взаимодействия учащихся друг с другом в процессе освоения содержания образования (микроуровень внутри урока, лекции и т.д., который характеризует форму организации познавательной деятельности учащихся - фронтальную, групповую, индивидуальную, в парах). Эти два уровня всегда имеют место в организованном обучении как выражение взаимосвязи внешнего и внутреннего.

Практика обучения породила большое разнообразие типов урока, их теоретическое осмысление прошло не без противоречий. В итоге были разработаны несколько классификаций уроков (С.В. Иванов, Н.И. Казанцев, Ю.К. Бабанский, В.А. Онитдук и др.). Мы разделяем мнение Т.И. Шаповой и тех дидактов о классификации организационных форм обучения (т.е. не только уроков, но и других форм учебных занятий - лекций, семинаров, деловых игр, зачетов и др.), которые считают, что все организационные формы обучения можно объединить едиными целями. Соответственно, каждый тип урока имеет свою структуру, содержание, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся и свой результат в зависимости от его цели. Цель урока должна отражать в совокупном виде все три функции обучения и соответственно включать: образовательный аспект, воспитательный и развивающий аспекты - такой вид цели урока называется *триединой дидактической целью*. Так, структуре урока усвоения новых знаний может соответствовать школьная учебная лекция, проблемная лекция, экскурсия, исследовательская работа, учебный практикум (главная дидактическая цель: изучение новых знаний). Структуре урока закрепления знания, формирования навыков и умений может соответствовать практикум, лабораторная работа, семинар, консультация, собеседование. Уроки комплексного применения знаний, практикум, семинар, диспут, дискуссия, ролевая или деловая учебная игра имеют своей главной дидактической целью выработ-

ку умений самостоятельно применять знания в комплексе новых ситуаций. Уроки обобщения и систематизации, семинар, конференция имеют своей главной дидактической целью обобщение единичных знаний и их систематизацию, формирование системности знаний как их качества. Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков, а также коллоквиум, деловая игра, семинар-зачет, общественный смотр знаний, зачет имеют своей главной целью определение уровня сформированности таких качеств знаний, как систематичность, действенность, прочность, системность. Приведенная типология уроков и других форм учебных занятий является достаточно традиционной.

М.И. Махмутов разработал структуру проблемного урока, которая включает: 1) создание проблемной ситуации, 2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы (гипотез), 3) доказательство гипотез и их анализ, 4) проверку правильности решения проблемы. Проблемный урок может строиться на основе эвристического (частично-поискового) метода или исследовательского. В первом случае решение проблемы носит совместный учителя с учащимися характер, во втором случае учащиеся решают проблему самостоятельно.

Однако независимо от того, какой тип урока будет выбран учителем, необходимо так продумать его структуру и логику, чтобы каждый ученик при изучении материала прошел полный цикл усвоения знаний в структуре учебно-познавательной деятельности: восприятие, осмысление и понимание, запоминание, закрепление и применение, обобщение и систематизацию («удельный вес» каждого звена в разных типах уроков может быть разным - важно, чтобы все эти звенья были содержательно наполнены). Учитывая, что полный психолого-педагогический цикл усвоения знаний завершается рефлексией и рефлексия является системообразующим звеном структуры любого урока, организация учебно-познавательной деятельности учащихся приобретает всё более индивидуализированный характер. С одной стороны, учитель должен учитывать закономерности усвоения знаний и руководствоваться принципами обучения и принципами конструирования содержания образования, а с другой - учитывать стиль обучения каждого школьника, динамику его работоспособности, объём умственных нагрузок, мотивацию учения, уровень знаний и умений, интересы, способности и дарования, чтобы развивать их. Так мы подходим к вопросу о том, какие факторы в организации урока являются стабильными и стабилизирующими, а какие - динамическими.

Обратимся к дидактической структуре урока Вопрос о структуре урока и его конструировании целесообразно рассмотреть с точки

зрения системного подхода Системный подход к анализу урока разработан Ю.Л. Конаржевским и Т.И. Шамовой, мы полагаем, что это знание должно быть применено и к конструированию урока. Центральной позицией системного подхода к уроку является рассмотрение его как системы, т.е. объекта, обладающего признаками целостности, структурности (наличие структурных элементов и структурно-функциональных связей между ними), динамичности, имеющего потенциал саморазвития. Главный признак системы - наличие системообразующего фактора её построения. Системообразующим фактором урока является его триединая дидактическая цель (ТДЦ). Это значит, что в зависимости от содержания цели урока осуществляется отбор содержания учебного материала, методов и приемов обучения, форм организации познавательной деятельности учащихся, планируется результат урока. Сила цели в том, что она «как закон, определяет способ и характер наших действий и ей мы должны подчинить свою волю» (К. Маркс). Под углом зрения цели урока выстраивается его структура, логика учебно-познавательной деятельности учащихся, которая должна от начала к концу урока носить всё более усложняющийся характер. Структурной единицей урока является этап урока. Таким образом, структура урока формируется системой его этапов, которая может иметь линейный вид (когда один этап следует за другим этапом), а может иметь и более сложный вид (когда из двух или нескольких этапов конструируется один - многофункциональный этап, взаимосвязь этапов носит более сложный характер). В структуре урока, согласно системному подходу, имеется центральный, или типсообразующий этап, на котором решается главная дидактическая задача урока, и дидактические задачи других этапов «работают» на эффективность центрального этапа урока. Требуется специальной оговорки комбинированный урок, на котором должно решаться несколько равноценных дидактических задач. По мнению Т.И. Шамовой, комбинированный урок неэффективен именно в силу этого условия, так как на конкретном уроке качественно может быть решена только одна дидактическая задача, решение других дидактических задач должно усиливать эффективность решения дидактической задачи центрального этапа. В этом с ней трудно не согласиться. Для конструирования целесообразно использовать следующую «матрицу».

Первый этап - организационный (или оргмомент). Дидактическая задача этого этапа заключается в том, чтобы подготовить учащихся к активной учебно-познавательной деятельности на уроке.

Второй этап - проверка домашнего задания. Дидактическая задача его заключается в установлении правильности и осознанности выполнения домашнего задания всеми или большинством учащихся-

ся; выявление пробелов в знаниях или учебных затруднений у учащихся в процессе выполнения домашнего задания, их устранение и проведение дальнейшего усовершенствования знаний, умений и навыков, определение зоны ближайшего развития учащихся.

Третий этап - подготовка к активной учебно-познавательной деятельности на основном этапе урока. Дидактическая задача его заключается в том, чтобы подготовить учащихся к тому виду деятельности, который будет доминировать на основном этапе урока. 11 л нем проводится актуализация опорных знаний, активизация познавательных мотивов предстоящей деятельности. Это очень важный этап в структуре любого урока, так как обеспечивает систематичность и преемственность новых знаний с изученными ранее.

Четвертый этап - усвоение новых знаний и первичная проверка понимания главного в новом материале. Дидактическая задача заключается в том, чтобы сформировать у учащихся конкретные представления об изучаемых понятиях, явлениях, законах, научных фактах, теориях; их сущности, связях внутри научного знания; выделить главное в изучаемом материале, провести первичное обобщение новых знаний, выделить ведущие (или ключевые) мировоззренческие идеи. Установить правильность и осознанность усвоения учащимися нового материала, понимание связей и отношений между фактами, явлениями, процессами, понятиями; провести первичную коррекцию усвоения новых знаний и определить возможность перехода к следующему этапу урока.

Пятый этап - закрепление новых знаний. Дидактическая задача: организация деятельности учащихся по применению новых знаний для объяснения различных явлений и процессов, при решении задач и выполнении упражнений. Важнейшая сторона этого этапа заключается в том, чтобы обеспечить формирование умений сначала на репродуктивном уровне, по образцу, затем в видоизмененной и в новой ситуации (умения осуществлять «ближний» и «дальний» перенос знаний, использовать внутрипредметные и межпредметные связи).

Шестой этап - обобщение и систематизация знаний. Дидактическая задача: обеспечить усвоение знаний по курсу, разделу, теме (в зависимости от цели урока), установить внутрипредметные и межпредметные связи на уровне систематичности и системности знаний; формирование научной картины мира.

Седьмой этап - контроль и самоконтроль знаний. Дидактическая задача этапа: глубокая и всесторонняя проверка знаний, умений, навыков у учащихся, выявление недостатков и причин их появления, стимулирование преодоления возникших учебных затруднений. Организация учебно-познавательной деятельности

учащихся должна строиться на основе взаимоконтроля, межличностного общения учащихся (например, работа в малых группах, в парах сменного состава).

Восьмой этап - организация рефлексивной деятельности учащихся и подведение итогов урока. Дидактическая задача этого этапа заключается в осмыслении учащимися проделанной на уроке работы путем анализа и самоанализа ее содержания и деятельности, фиксации внимания учащихся на проблемах и затруднениях, возникавших в процессе работы; осознании ценностной стороны урока; проведение самооценки и взаимооценки деятельности. Дать анализ успешности овладения учащимися знаниями и способами деятельности, показать типичные недостатки и дать ориентиры к их устранению.

Девятый этап - информация о домашнем задании. Дидактическая задача состоит в том, чтобы на основе выявленных результатов усвоения учащимися нового материала дать домашнее задание, которое направляло бы на дальнейшее приобретение знаний и подготовку к последующему обучению, стимулировать познавательный интерес учеников и ответственное отношение к учению. Домашнее задание целесообразно дифференцировать с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их учебных возможностей (пример уровневой дифференциации). Зададимся вопросами: 1) без решения каких дидактических задач урок не может считаться уроком? 2) какие дидактические задачи могут быть центральными в структуре урока, или какие этапы могут выступать в качестве типобразующих? Предыдущее дидактическое знание позволяет признать, что урок не может состояться как дидактическая единица учебного / образовательного процесса без таких этапов, как организационный момент, подготовка учащихся к изучению новых знаний, центральный (или типобразующий этап, на котором решается главная дидактическая задача урока), подведение итогов урока (рефлексия). В качестве главных дидактических задач не могут выступать такие, как организационный момент, проверка домашнего задания, актуализация имеющихся знаний и опыта учащихся, подведение итогов урока, инструктаж учащихся о домашнем задании.

Определение центрального этапа урока должно опираться на выделение центрального звена или совокупности звеньев в психолого-педагогическом цикле усвоения знаний / информации. В качестве центральных этапов или главных дидактических задач урока могут выступать: изучение новых знаний, их закрепление, обобщение и систематизация, рефлексия и контроль (глубокая всесторонняя проверка качества усвоения знаний), а динамика образовательного процесса представляет собой процесс углубления понимания

учебного материала. Все рассмотренные этапы соотносятся с логикой усвоения знаний, для определения структуры урока или другой формы обучения - лекции, семинара и т.д., учитель должен ответить на следующие вопросы: каково место урока в системе уроков по теме, разделу? Какова триединая дидактическая цель урока? Каков характер учебно-познавательной деятельности доминирует на центральном этапе урока и какой из названных выше этапов будет центральным - он и определит тип урока. В процессе подготовки к уроку учитель должен осознать его развивающее значение и ценностный смысл той деятельности, которой будут заниматься ученики на уроке; что нового откроют для себя в новом знании, над чем смогут глубоко задуматься. Содержание и структура любого урока должна удовлетворяться логическим критериям как методологическим ориентирам, а именно: критерию ясности, точности, последовательности и доказательности, и дидактическим принципам (принципам обучения и принципам конструирования содержания).

Уроки различных типов проводятся во всех классах - от начальной школы до полной средней школы. К старшим классам удельный вес классно-урочной системы снижается, поскольку все большее значение приобретают другие технологии обучения: модульное обучение, технология активных форм обучения и, в частности, лекционно-семинарская система, практикумы и деловые игры; а также такие технологии, как коллективный способ обучения (КСО), проблемная технология, где большое место занимает исследовательская работа учащихся, конструирование проектов, педагогическая мастерская и другие. Достаточно распространенной является технология активных форм обучения - раскроем ее особенности.

Прежде чем охарактеризовать дидактические особенности технологии активных форм обучения, остановимся на понятии «технология». Под технологией мы будем понимать умение, мастерство, искусство, выраженное в сочетании способов, существенно отличающихся совокупностью методов, приемов и форм от другой технологии, а также результатами обучения. Педагогическая технология не тождественна методике обучения, которая является конкретным вариантом её выражения, реализации. Технология занимает промежуточное место между теорией и методикой, практикой. Технология является структурным инвариантом, ядром методики обучения, которая всегда динамична и вариативна, поскольку несет печать авторства учителя. Структура технологии может быть перенесена в методическую систему, сама же методическая система не воспроизводима другим учителем. Примером может служить методическая система В.Ф. Шаталова, к которой обращались многие учителя, пытаясь до мельчайших деталей воспроизвести систе-

му работы этого учителя и получить столь же высокие результаты обучения. Однако попытки многих из них не увенчались успехом, если они не приносили авторский элемент в заимствованную методическую систему. Далее, поскольку технология занимает промежуточное положение между теорией и методикой, а теория, в свою очередь, имеет философские основания, на которых она строится, то технология обучения, основу которой составляет теория, всегда воплощает определенную философскую идею. Например, философская идея, которая воплощена в классно-урочной системе как технологии обучения, заключается во всеобщности образования: «Учить всех всему», - так кратко и ёмко сформулировал Я.А. Коменский смысл дидактики как теории образования и обучения.

Дидактической основой технологии активных форм обучения является такое перераспределение содержания учебного материала, а также времени и сил учащихся и учителя, которое ведет к рациональной организации труда на уроке и в системе учебных занятий, к повышению производительности учебного труда в единицу времени, а это отражает сущность интенсификации учебного процесса. Философская идея, которая реализуется данной технологией заключается в том, что эффективность научного знания, его сила как методологического инструментария познания и преобразования действительности - в его системности и целостности. Технология активных форм обучения традиционно включает: лекционно-семинарскую систему, дискуссии, диспуты, деловые игры, конференции, консультации, практикумы, экскурсии, зачеты. Цель их заключается в том, чтобы научить учащихся работать не только с учебным содержанием как педагогически адаптированным знанием, но и с информацией (педагогически не адаптированным знанием), а также использовать информацию, предоставляемую различными средствами информации (СМИ). В этом случае подготовка учащихся к занятиям обогащается формированием у них общих учебных умений (информационных, интеллектуальных, организационных, коммуникативных), последовательностью в овладении методами научного познания (анализ, синтез, обобщение, мысленное моделирование и др.). Использование активных форм обучения требует укрупнения содержания дидактической единицы. Это значит, что объём учебного материала, изучаемый на уроке должен отвечать структурно и логически условию целостности. Целостность охвата содержания изучаемой темы обеспечивается тем, что несколько параграфов одной темы либо раздела объединяются в логически завершённый блок, в котором выделяются наиболее значимые, ключевые вопросы, позволяющие выстроить содержание темы системно, т.е. восходить от описания явлений к законам и за-

кономерностям, объяснению научных фактов и далее - к теории как высшей форме развития научного знания.

В содержании лекции, семинара, диспута, дискуссии, конференции всегда должна быть системообразующая идея как ведущая, вокруг которой выстраивается фактологический материал (аргументы, доводы, доказательства в виде научных фактов, примеров, описания явлений и событий). Раскрытие ведущей идеи бывает более убедительным, если опирается на интеграцию знания и междисциплинарные связи. В условиях школьного обучения возможна интеграция научного и учебного знания внутри одной образовательной области (например, физика + химия; химия + биология; физика + химия + биология + география), в рамках предметов из нескольких образовательных областей (например, математика + изо; литература + история + иностранный язык); на основе диалога культур (взаимодействие ценностей естественнонаучного и гуманитарного знания: история + география + биология; физика + математика + искусство); высоким интегрирующим потенциалом обладают такие курсы, как краеведение, история и культура Санкт-Петербурга, ряд прикладных курсов (например, домашнее воспитание, основы культуры общения, ТРИЗ и другие).

В технологии активных форм обучения находит отражение полнота психолого-педагогического цикла усвоения знаний в системе: восприятие — осмысление и понимание - запоминание — закрепление и применение - обобщение, систематизация - рефлексия; либо адекватная этому циклу технология полного усвоения (знаний): знание как познание - понимание - применение - анализ - синтез - оценка (таксономия целей обучения по Б. Блуму).

Технология активных форм обучения имеет следующие организационно-педагогические особенности: возможность их сочетания в рамках изучаемой темы (например, лекционно-семинарская система может включать консультации - к тем же семинарам, и дискуссии, и деловую игру, и зачет), а также с традиционной классно-урочной системой; возможность проведения учебных занятий путем объединения классов по параллели (лекции, семинары, консультации) и по вертикали классов (конференции, экскурсии, диспуты). Интеграция научного знания в содержании учебных занятий позволяет проводить их совместно несколькими учителями одновременно, что позволяет экономно перераспределять время, отведенное на отдельные уроки (в практике обучения получили распространение интегрированные учебные занятия, которые проводятся двумя или тремя учителями). В некоторых случаях проведение лекций, семинаров, конференций, деловых игр требует спаренных (сдвоенных) занятий, для чего составляется специальное расписа-

нив, в этом режиме имеется ограничение: в один день нецелесообразно проводить несколько семинаров, диспутов, конференций, деловых игр и т.д.). Следует специально выделить возможность разнообразных форм межличностного общения в условиях активных форм обучения как в процессе подготовки к занятиям, так и на самих занятиях. Кроме того, старшеклассники могут выступать тьюторами в более младших классах, например, во время зачетов. Рассмотрим дидактические особенности отдельных форм обучения, имеющих место в данной технологии.

Лекционно-семинарская система, как правило, используется в старших классах. Возможны следующие примерные варианты ее конструирования: 1) вводная лекция - система уроков по теме - тематическая лекция - семинар (семинары) - зачет или другая форма контроля; 2) тематическая лекция - система уроков по теме - консультация - семинар - деловая игра - зачет; 3) экскурсия - система уроков (в том числе и интегрированных) — консультация - семинар - заключительная (или обзорная) лекция - обобщающий контроль. Возможны и другие варианты конструирования лекционно-семинарской системы. Главное ее назначение в школьном обучении - обеспечение содержательной систематизированной основы знаний и выделение методологических ориентиров для отбора, анализа и оценивания новой информации. Эту функцию в известной степени выполняют планы к лекциям, семинарам, отражающие структуру изучаемого знания. Эффективность лекционно-семинарской системы и в том, что она подготавливает учащихся к обучению в вузе, является средством воспитания самостоятельности и активности, приучает к ответственности в выборе аргументов и фактов, развивает интеллектуально, формирует культуру общения.

Дискуссии, диспуты, деловые игры характеризуются диалоговой основой проведения и отличаются высокой степенью активной рефлексии учащихся. Цель дискуссий и диспутов - стимулирование интеллектуальной и практической деятельности учащихся. Функционально дискуссия может выступать в качестве:

- самостоятельной формы учебного занятия, где отрабатываются технология и техника ведения грамотного, корректного диалога, спора (в Древней Греции спор рассматривался как «умственный пир» мудрецов и философов);
- основного способа изучения новых знаний, например, если применяется сравнительный анализ как метод исследования проблемы;
- приёма активизации мышления и познавательной деятельности перед изучением нового материала и для углубления изученного ранее учебного материала

Во всех случаях эффективность дискуссии зависит от:

- 1) четкого понимания участниками её цели;
- 2) умения сформулировать тезис (посылку);
- 3) умения выстроить систему аргументов и доказательств под цель и тезис;
- 4) умения задать вопрос (себе, собеседнику), выдвинуть контр довод и антитезис;
- 5) умения говорить ёмко и содержательно;
- 6) владения эмоциональной стороной речи;
- 7) умения видеть себя как бы со стороны и мысленно ставить себя на место другого человека (владение рефлексией);
- 8) умения внимательно слушать собеседника.

Дискуссия проводится, как правило, по одному конкретному вопросу, после решения которого она прекращается. Если в процессе дискуссии возникают другие вопросы, она переходит в диспут. В диспуте дискуссия выступает одним из методов его проведения. Дискуссии могут быть тематическими (спланированными учителем) и эвристическими, т.е. с известной степенью свободы, непредсказуемости аргументов и хода самой дискуссии. При проведении дискуссий и диспутов учеников следует учить культуре спора аргументации и доказательности суждений и умозаключений. Необходимо помнить, что обсуждается точка зрения выступающего, а не он сам. С.И. Поварнин, изучавший детально искусство спора, сформулировал правила его проведения, классифицировал виды спора и предложил целую систему искусного ведения спора. Так, различают простой и сложный спор, письменный и устный, а также спор при слушателях и без них. Простой (одиночный) спор - когда спорят один на один; если же спорят несколько человек, то мы имеем дело со сложным спором, им «руководит» ведущий. Одна из наиболее трудно преодолимых преград - неумение слушать друг друга, присутствие слушающих действует на спорящих, особенно на самолюбивых и впечатлительных. Важно уметь «закалить себя в битвах». Перед проведением диспутов и дискуссий необходимо огласить критерии оценки знаний и поведения учащихся, в качестве критериев можно использовать, во-первых, логические критерии: ясность, точность, последовательность, доказательность; во-вторых: 1) убедительность доводов и аргументов; 2) умение слушать, схватывать мысль, корректность выступления; 3) умение переубедить противника, заставить его усомниться в своих доводах; 4) впадение приёмами дискуссии, техник спора.

Деловые игры получили большое распространение в школе. В основе деловой игры лежит моделирование некоторых реальных жизненных ситуаций. Деловые игры имеют своей целью усиление

практической направленности обучения, творческое применение знаний, формирование активного отношения к людям, к миру, к себе, развитие рефлексивных способностей (межличностной и внутриличностной форм интеллекта). Деловая игра имеет три стадии: подготовительную (постановка цели, разработка сценария игры, распределение ролей между её участниками), собственно игровую (реализация сценария), анализ на основе рефлексии её участников. Технология конструирования деловой игры имеет следующий вид: определение темы и цели игры; разработка сценария деловой игры и мысленная прикидка тех вопросов («узлов» игры), которые могут стать источником дискуссий и даже неожиданных поворотов игры (в некоторых случаях, как показывает практика их проведения, следует специально предлагать ученикам неожиданные ситуации в ходе игры), поэтому важно найти определенную роль учителю, который может быть включен в игру, например, в качестве «корреспондента», «интуриста» и т.д.; создается «экспертная группа» из учеников класса (три человека) для оценивания игры; вырабатываются и оглашаются условия и правила игры; проводятся консультации её участников (индивидуальные, групповые); по окончании игры проводится её анализ экспертной группой и самоанализ, итог подводится учителем и учащимися - совместно. Возможные критерии для оценивания деловой игры:

- знание учениками фактического материала и понимание своей роли и места в игре;
- умение пользоваться учебным материалом и необходимой информацией для ответов на вопросы, строить ответ;
- умение дискутировать, переключать внимание участников на другие вопросы, вносить конструктивные предложения в содержание игры;
- позиция в игре — лидер или ведомый;
- вопрос, который вызвал наибольший интерес, активное обсуждение;
- самый интересный и содержательный ответ;
- достигнутые результаты.

Главные позиции, по которым оценивается результативность игры, являются её цель и средства, с помощью которых достигнут результат.

Зачеты. Логическим завершением изучения многих тем являются зачеты, которые проводятся в средних и старших классах. Если рассматривать зачёт как форму контрольно-проверочного урока, то его центральным этапом должен быть этап контроля и самоконтроля (проверка умений логического и практического характера). В этой проверке следует отдавать предпочтение умениям применять

знания в видоизмененной и новой ситуации; содержание материала, который подвергается проверке, должно быть ориентировано на требования учебной программы и образовательный стандарт по данному предмету. Зачет дает возможность использовать индивидуальный и дифференцированный подход к контролю знаний и умений учащихся; сочетать фронтальную, групповую, индивидуальную работу, работу в парах, звеньях. Зачёт может проводиться в устной форме (собеседование), иметь письменный характер, в том числе - выполнение работы по карточкам, серии самостоятельных работ, построенных по принципу усложнения заданий. Зачет может проводиться в форме защиты творческой работы, реферата—важно, чтобы тема зачета имела законченный, целостный вид. Логика проведения зачета не должна повторять логику первичного изучения темы или раздела, - целесообразно в содержании темы выделить ключевые вопросы системного характера вокруг которых фокусируются более частные вопросы, факты, задания. Это соотносится с закономерностью о том, что эффективному запоминанию способствует перестройка материала в реконструированном виде. При проведении зачетов учитель и учащиеся должны ориентироваться на достижение таких качеств знаний, как систематичность, действенность, прочность, системность.

Разнообразие типов уроков, систем и технологий обучения, позволяет гибко строить учебный процесс, адаптируя его к возможностям, интересам и способностям учащихся, придавать процессу обучения индивидуально-личностную ориентацию в целях благоприятного развития личности каждого ученика. Обращаясь к главной дидактической оси «образование - обучение - учебный процесс - урок», вполне определенно можно говорить о том, что в уроке находят отражение все существенные и необходимые отношения, характеризующие образование (процессуальная и результативная сторона, деятельность субъектов, системный и ценностный аспекты), обучение (тройственность отношений «субъект - субъект» как взаимодействие учителя и учащихся, «субъект - объект» как взаимодействие учащихся с учебным материалом под руководством учителя и самостоятельно, «объект - субъект» как влияние учебного материала - текста - на ученика и учителя, и эти отношения могут строиться только в режиме диалога - внешнего или внутреннего), а также учебного процесса (логика усвоения учебного материала и самопознание). Таким образом, и современный урок приобретает неклассический вид.

Обобщая сказанное, приведем алгоритм конструирования урока, необходимо помнить, что подход к конструированию урока зави-

сит от выбора методологии обучения, и урок является средством достижения его целей в отношении развития ученика.

1. Определить триединую дидактическую цель урока и его место в системе уроков по теме, разделу; его тип или другую форму учебного занятия.
2. Определить структуру урока (набор и последовательность этапов в нём, как совокупность дидактических задач этапов, которые будут последовательно решаться на уроке), выделить типобразующий этап как центральный, либо интегрированный вариант, состоящий из нескольких этапов.
3. Определить характер познавательной деятельности учащихся на центральном этапе урока (репродуктивный, эвристический, исследовательский).
4. Отобрать учебный материал на урок в целом и распределить его по этапам в соответствии с их дидактическими задачами; спланировать возможный результат каждого этапа. Содержание учебного материала необходимо соотносить с ведущими идеями учебного предмета и по возможности - с ведущими идеями образовательной области, в которую входит данный учебный предмет.
5. Отобрать методы обучения и формы познавательной деятельности учащихся с помощью которых будет изучаться учебный материал на уроке или в системе другой формы учебного занятия.
6. Соотнести предполагаемые результаты урока с его целью (п.1 алгоритма), учитывая индивидуальные особенности и возможности учащихся класса
7. Соотнести структуру урока с психолого-педагогическим циклом усвоения знаний, включая рефлексивное звено как путь к самопознанию учащихся, и скорректировать её с методологическими критериями логики (ясность, точность, последовательность, доказательность).
8. Соотнести логику урока с закономерностями усвоения знаний и принципами обучения. Провести мысленно самоанализ урока.
9. Написать конспект урока, предполагая возможную коррекцию хода урока (прогноз развития гуманитарной системы - урока).

6.2. Принципы системного подхода как методологическая основа конструирования и анализа урока

Конструирование и анализ урока - это две стороны "одной медали", поэтому обе процедуры должны осуществляться на основе единой, общей методологии. Анализ - мысленное расчленение объекта на составляющие его элементы с последующей характеристикой каждого из них и связей между ними. Существуют различные

подходы к анализу урока: линейный, комплексный, системный, а также смешанный. Этот вопрос основательно изложен в работах Т.И. Шаповой, Ю.А. Конаржевского, Ю.К. Бабанского и других ученых. Не вдаваясь в описание достоинств и недостатков каждого из них, остановимся на системном подходе к анализу урока. Основные позиции системного подхода к уроку изложены в пар. 1 данной главы. Процедура анализа урока отражает сущность исследовательской деятельности, когда объект, его элементы, структура и функции элементов соотносят мысленно с определенным теоретическим знанием. Таким знанием является знание о системном подходе, теории обучения, т.е. методологическим знанием. Собственно в этой деятельности и проявляется дидактическая подготовка учителя во всех её компонентах. Напомним, что в системе каждый элемент выполняет свою, строго определенную функцию, которая не может быть реализована другими элементами. Системообразующий фактор урока - его триединая дидактическая цель, которая "расщепляется" (декомпозируется) на ряд дидактических задач. Связь между триединой дидактической целью (а на уровне этапа - его дидактической задачей и конечным результатом урока - этапа) осуществляется через взаимосвязь содержания учебного материала, методов и приемов обучения, форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся - авторы системного подхода к анализу урока называют это единство "дидактический пятиугольник". Осью его реализации являются субъект - субъектные отношения между учителем и учащимися и между учащимися.

Алгоритм педагогического анализа урока. Посещение и наблюдение урока всегда осуществляется под углом зрения определенной цели. Цель анализа - заранее планируемый результат, которого необходимо достичь посещающему урок: ученику, студенту, директору школы, методисту. Цели посещения бывают общими и частными, дидактическими и методическими, долгосрочными и краткосрочными; они декомпозируются в программах наблюдения уроков. К посещению уроков необходимо готовиться и вся эта работа включает несколько этапов.

Подготовительный этап включает: а) уяснение проблемы, подлежащей анализу, на основе ее теоретического изучения - это необходимо для грамотного с дидактической и методической точки зрения составления программы наблюдения урока; б) знакомство с программой учебного предмета, методической литературой, учебником; в) формулировку цели посещения и анализа урока, составление программы наблюдения, которая должна быть минимальной (содержать 3-4 вопроса). Отметим, что обучение студентов педагогическому анализу уроков целесообразно начинать с изучения во-

проса о том, как учителя учитывают закономерности учебного процесса и используют принципы обучения в своей деятельности. Это значит, что первые цели посещения уроков следует формулировать, например, так: "Изучить, как учитель учитывает закономерности учебного процесса в организации и проведении урока", - программой наблюдения при этом выступает содержание закономерностей восприятия, внимания, мышления, памяти и других закономерностей. Эта программа наблюдения может быть реализована дифференцированно, применительно к закономерностям какого-либо одного из процессов, для постепенной и последовательной выработки аналитических умений.

2. Посещение, наблюдение и запись (кодирование) урока Это очень ответственный этап, его обязательным условием является хронометраж. Форма записи урока может быть различна: одни записывают в две графы деятельность учителя и деятельность учащихся, комментируя их по ходу урока письменно. Другие ведут более подробную фиксацию хода урока. В кодировании урока обязательно должно быть отражен интервал времени, отводимый на ту или иную работу, вид деятельности, этап урока для изучения динамики изменения работоспособности учащихся, в целях предупреждения монотонности урока. Для полной записи урока используют технические средства: диктофон, видеосъемку. Анализировать урок целесообразно по "горячим следам", чтобы сохранить свежесть впечатлений. Однако если посещавший урок не уверен в выводах, он должен попросить разрешения посетить урок (или несколько уроков) для их уточнения.

3. Беседа с учителем перед проведением анализа урока и самоанализ учителя могут строиться на основе следующих вопросов: а) краткая характеристика класса, в котором проходил урок, б) тема урока её место в системе уроков по теме, в) степень сложности и трудности изучаемой темы для учащихся данного класса, г) характеристика триединой дидактической цели урока, сопоставление её с конечным результатом урока, д) тип урока (или другая форма организации обучения с присущими её чертами) и его соответствие дидактической цели урока, е) характеристика использованных на уроке методов и приемов обучения, их соответствие изучаемому материалу и формам организации учебно-познавательной деятельности учащихся, и) наиболее удачные и неудачные места в уроке, причины успехов и неудач. Психологическую основу самоанализа составляет рефлексия.

4. Анализа уроке на основе системного подхода включает четыре аспекта: морфологический, структурный, функциональный, генетический, хотя опыт показывает, что два аспекта - структурный и

функциональный - можно объединить в один - структурно-функциональный, что дает возможность сразу выделить центральный этап урока, затем предшествующие ему и последующие, более четко представляя их место и функции в структуре урока.

Начинать следует с морфологического аспекта анализа урока. Он предполагает общую характеристику триединой дидактической цели урока, его структуры и типа урока, основных компонентов урока (содержания учебного материала, методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а также условий обучения на уроке, его результата по отношению к поставленной цели урока. Все эти компоненты урока оцениваются с точки зрения принципов обучения, при этом существенные черты отделяются от несущественных. Главное внимание уделяется связям между этапами, т.е. последовательности смены видов деятельности учащихся на уроке и научному обоснованию динамики дидактических задач этапов в их взаимосвязи.

Структурный аспект анализа урока. Это наиболее трудоёмкий аспект, поскольку проводится как последовательный анализ содержания и структуры каждого этапа, начиная в его дидактической задаче, соотносящейся с триединой дидактической целью урока, т.е. анализу подвергается этап как "дидактический пятиугольник". При этом выявляется взаимное соответствие содержания учебного материала, методов и приемов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся ("дидактический треугольник") по отношению к достигнутому результату этапа (т.е. какой ценой, какими усилиями достигнут результат), а результат этапа сопоставляется с его дидактической задачей. В итоге определяется место и значение результата каждого этапа урока в отношении общего его результата. Важным является момент установления закономерности перехода от одного этапа к другому, т.е. насколько результат предыдущего этапа подготовил учеников к решению дидактической задачи последующего этапа (соответствие процесса обучения принципам научности, систематичности и последовательности, доступности). Таким образом, структурный аспект анализа урока позволяет исследовать микроструктуру урока, связи внутри этапа и условия, приведшие к его результату. Кроме того, посещающий урок (директор, учитель) держит "в уме" ту цель, ради которой он пришел на урок. Структурный аспект анализа урока дает возможность выявить условия, пути и средства реализации этой идеи на уроке, - роль содержания учебного материала и способов его изучения, особенности организации общения на уроке, методов стимулирования учебной работы учащихся. Этот аспект дает полную "развертку" урока во времени и пространстве.

Функциональный аспект анализа урока. В его задачу входит исследование места и функций каждого этапа в общем замысле урока как динамической системе. Функциональный аспект - один из наиболее важных и методологически действенных аспектов педагогического анализа урока, поскольку в ходе его выясняется "механизм" в единстве логического, гносеологического, содержательного, процессуального, деятельностного и управленческого, который имеет место в главном дидактическом отношении "преподавание - учение". Функции этапов или их интегрированный вариант должны соответствовать в целом и дифференцированно психолого-педагогическим звеньям усвоения знаний, потому роль и место каждого этапа следует соотносить с этой системой. Конкретно: функциональный аспект анализа урока должен дать ответ на вопрос "зачем и для чего нужен был тот или иной этап в общей структуре урока и как реализация его функции способствовала достижению общего результата урока?".

Структурно-функциональный аспект как интегрированный вариант анализа урока дает возможность выделить центральный этап урока и анализировать другие этапы (их значение и функции по отношению к центральному этапу урока), мысленно удерживая связь центра урока с другими его этапами - предыдущими и последующими. Функциональный аспект анализа урока дает возможность выстроить урок системно. Генетический аспект анализа урока завершает аналитический цикл. Этот аспект является в значительной степени показателем качества урока с точки зрения того, как он был задуман и сконструирован, а затем реализован. Этот аспект характеризуется односторонней направленностью действия и временной последовательностью от причины к следствию, иначе говоря, урок необратим. При этом исследуется воздействие результата одного этапа на результат другого. Данные психологии показывают, что изменение работоспособности учащихся подчиняется закономерностям, которые весьма наглядно проявляются в условиях монотонной деятельности. Так, с 1-й по 4-ю минуту урока "средний" ученик способен запомнить до 60% информации, поступающей в это время; с 5-й по 24-ю минуту урока - 80% информации, с 25-й по 34-ю минуту урока этот же ученик способен запомнить лишь 40-45% информации, поступающей к нему в это время, с 35-й по 45-ю минуту урока его работоспособность настолько снижается, что он способен запомнить лишь 6-10% информации. Таким образом, динамика работоспособности учащихся может быть выражена кривой, которая сначала резко взмывает

вверх, а затем так же резко падает вниз, при этом нельзя не отметить, что в течение примерно 20 минут работоспособность снижается в 10 раз.

Как исследовать причины такого положения? Насколько оно неизбежно? Можно ли сохранить работоспособность ученика в течение урока? Ответ на первый вопрос нам дает сравнительный анализ поэтапной динамики содержания учебного материала, а самое главное - динамики методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся во времени урока, от начала к его концу (здесь и может пригодиться хронометраж). Опыт посещения и анализа уроков показывает, что наиболее динамично изменяется учителем учебный материал, менее динамично - методы и приемы обучения, и наиболее косными остаются формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся. По-прежнему доминирует фронтальная форма обучения, исключая активное межличностное общение учащихся, а замыкающая общение на "неравных" по степени ответственности отношениях "учитель - ученик" и "ученик - учитель", в то время как межличностные отношения "на равных" только и возможны в привычной и хорошо знакомой учащимся системе "ученик - ученик" (ибо именно в этих взаимоотношениях имеют место общие ценности, если не все, то очень многие из них). Ответ на второй вопрос предполагает знание методов и приемов предупреждения усталости учащихся в процессе учебных занятий. Этому может способствовать смена видов деятельности, в которых участвуют учащиеся на уроке. Особенно важной является вторая половина урока: именно здесь целесообразны игры, викторины, движение, все то, что исключает монотонность в деятельности учеников. Занимательность, посильность работы, успех способны принести человеку моральное удовлетворение и тем самым частично "снять" усталость.

После завершения генетического аспекта анализа урока подводятся итоги посещения урока, делаются выводы, которые касаются: а) теоретической и методологической обоснованности урока (на уровне соответствия психолого-дидактическим закономерностям и дидактическим принципам, а также логическим критериям), б) степени достижения цели урока, а также в) оценивания реализации той цели, которую ставил перед собой посещающий данный урок (директор, учитель); научно обоснованные рекомендации по совершенствованию урока должны быть связаны с повышением теоретической и методологической подготовки учителя (чтение соответствующей литературы

ры), с освоением той проблемы, которая лежала в основе цели посещения урока (чтение литературы по проблеме и посещение уроков других учителей, изучение педагогического опыта), с развитием педагогического мастерства и конкретно - педагогической техники и технологии деятельности, искусства общения, педагогической рефлексии. Всё это является результатом осознания гуманитарного характера профессионального мышления и деятельности учителя.

Завершая вопрос о методологической стороне педагогического анализа урока, отметим те принципы, которые лежат в основе педагогического анализа урока, а следовательно, могут быть использованы и при его конструировании. Это: 1) принципы обучения (научности, систематичности и последовательности, сознательности и активности и т.д.); 2) принципы конструирования содержания образования (учета полифункциональности и нарастания динамичности содержания образования, рефлексивного характера его усвоения, проблемности и учета многоплановости и многофункциональности общения при его реализации); 3) принципы, которые вытекают из системного подхода к уроку: а) принцип соответствия содержания, форм, методов и условий обучения триединой дидактической цели урока; б) принцип взаимного соответствия содержания учебного материала, форм и методов обучения; в) принцип соответствия содержания, форм и методов обучения условиям обучения.

Урок является гуманитарной системой и развивается по законам гуманитарных систем, поэтому о плане урока можно говорить как о вероятностном прогнозе развития урока; поэтому чем более содержание и стратегия урока соотносятся с индивидуально-личностными возможностями учащихся, тем выше его результативность по отношению к реализации функций обучения, следовательно, одним из принципов построения и реализации урока должен быть принцип личностной ориентации обучения, который следует из закономерности о том, что образовательный эффект зависит от самопознания личности, поэтому высшие методологические критерии эффективности урока (ясность, точность, последовательность, доказательность) должны иметь место в деятельности учителя и ученика.

ЧАСТЬ 3. Начала неклассической дидактики

Глава 1. Новые подходы к пониманию учебного процесса. Самопознание в образовательном процессе

Образование теснейшим образом связано с педагогикой, поэтому создание концепций образования является задачей педагогики и дидактики. Опираясь на сказанное, попытаемся использовать философско-методологические позиции применительно к дидактике и ответить на следующие вопросы:

- Может ли классическая дидактика, имеющая своей методологией классическую философию, объяснить изменения в современной образовательной практике (более того, может ли прогнозировать их и какова степень вероятности / точности этого прогноза?)

- Каковы границы применимости классического дидактического знания?

- В чем суть противоречий, имеющих место, между классической дидактикой и практикой обучения и образования?

- Какие современные достижения философии и дидактики могут служить основанием либо основой для выдвижения новых гипотез и, возможно, дать начало для разработки новой дидактической теории?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо хотя бы кратко остановиться на некоторых исторических моментах развития дидактики. На всем пути своего развития дидактика (как теория образования и обучения) была ориентирована на исследование преимущественно вопросов обучения. Даже содержание образования рассматривалось как синоним содержания обучения (до 70-х гг.). Так, И.Т. Огородников и П.Н. Шимбирёв рассматривали содержание образования, начиная с учебных планов (поскольку теории содержания образования не было), используя понятие «содержание обучения, фиксируемое в учебной программе, система и объем знаний, которые должны быть усвоены в школе»; другие дидакты вкладывали в это понятие «обязательный объем знаний, умений и навыков по предмету» (Н.И. Болдырев, Б.П. Есипов). При этом, как мы знаем, знания, умения и навыки в их функционально-инструментальном значении выступали самооценностью в образовании и обучении.

Такие вопросы, как цели и стратегия образования, модели образования, полифункциональность образования и жизненный путь человека, оставались недостаточно (либо фрагментарно) разработанными; их изучение заметно активизировалось в конце

80-х - начале 90-х годов в силу известных причин. Этими вопросами последовательно занимались ученые ИОВ РАО (г. Ленинград), в частности научная группа под руководством доктора педагогических наук, профессора Л.Н. Лесохиной. Ограничение дидактических исследований преимущественно вопросами обучения, особенно в области практики, частных методик, которые в своих научных исканиях также были ориентированы на некоего «среднего» ученика, а, следовательно, в центре внимания по-прежнему находились ЗУНы, превратило дидактику в «камерную» и даже абстрактную науку для школьной практики, и не позволяло ей конструктивно вмешиваться в социальную образовательно-культурную ситуацию. Достаточно вспомнить, что последние надежды реформы 1984 года были связаны с методическими находками учителей-новаторов, выработавших свои, авторские методические системы, обобщенное название которых - «педагогика сотрудничества», и которые не смогли преобразовать систему школьного образования страны, но заострили вопрос не только о новой парадигме обучения, но и о новой методологии образования и обучения.

Преобразование действительности может осуществляться только на основе теоретического методологического знания. Функцию методологического знания выполняют теории, законы, либо принципы, сформулированные с учетом законов и закономерностей. В последнее десятилетие достаточно явно обозначились два противоречия между теорией и практикой (дидактикой и практикой обучения) и внутри самой теории) между образованием и обучением). В обучении по-прежнему усматривалось его функционально-инструментальное назначение, в то время как образованию присущ прежде всего ценностный смысл, хотя образование, это и процесс, и результата, и система, и деятельность. Так, в объекте дидактики обозначилась дивергенция смыслов. Одной из причин такого положения (на уровне теоретического знания, т.е. методологии, которая могла бы объяснить и помочь конструктивному преобразованию практики обучения, снять противоречия между образованием и обучением и «остановить дивергенцию смыслов»), на наш взгляд, было отсутствие такой теории, в которой бы отражалось и деятельностное (в том числе и функционально-инструментальное), и ценностно-смысловое начало на общем для них онтологическом основании. Такой теорией, естественно, должна быть теория содержания образования, ибо первое условие и деятельности, и смысла - содержательность (знание, онтология). Деятельностный аспект содержания образования необходимо принимать во внимание, потому что и обуче-

ние, и образование заключают в себе активное познавательно-деятельностное отношение («субъект - объект», «объект - субъект»); ценностно-смысловой аспект содержания образования связан с развивающими личность возможностями и кроется в ответе на вопрос «чему учить?». Учить знаниям, умениям, навыкам как главному результату школьного образования (а навык, как известно, «гасит» ценностное отношение) или осваивать такой состав содержания всечеловеческого опыта в его педагогической адаптации, который отражает всю его социокультурную полноту? Ответ на поставленный вопрос впервые дала теория содержания образования, разработанная в 70-80-е годы в лаборатории общих проблем дидактики НИИ ОП АПН СССР (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и сотр.). Сейчас она достаточно известна. Согласно этой теории, содержание образования представляет собой четырехэлементную систему, включающую: а) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве; б) способы деятельности (умения и навыки), овладение которыми помогает сохранять и воспроизводить добытое человечеством, культуру; в) опыт творческой деятельности и г) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе. Эта теория впервые показала: место знаний, умений и навыков в структуре содержания образования и тем самым - отличие содержания образования от содержания обучения и в то же время их связь; эта теория дифференцировала само понятие «содержание образования» как пятиуровневую систему, выделив:

- 1) теоретический уровень его описания,
- 2) уровень учебного предмета (учебной программы, учебного плана), который можно назвать с полным основанием нормативным,
- 3) уровень учебника, в котором конкретизировано содержание образования в виде учебного материала,
- 4) уровень его реализации, или обучения в виде главного дидактического отношения «преподавание - учение»,
- 5) уровень ученика, или личностный уровень.

Главная заслуга этой теории заключается в обосновании содержания образования как инварианта его состава. Деятельностная сущность образования и обучения в соответствии с законом психологии требует их содержательности и предметности. Следовательно, необходимая теория должна работать и в обучении, и в образовании, выполняя функцию «моста» между ними, снимая тем самым в некотором роде противоречие между ними. Для такой теории необходимо иметь, как минимум два основания: инвариант состава и инвариант видов деятельности, в которые во-

влекается человек, осваивая содержание всечеловеческого опыта (либо приобщаясь к нему). Иначе говоря, необходима теория, которая бы отвечала на вопрос «как учить?» (вторая часть главного вопроса дидактики). Теория содержания образования как его структуры была разработана В.С. Ледневым. Обобщенно говоря, В.С. Ледневым обоснована закономерность о том, что набор учебных дисциплин в учебный план должен быть обусловлен инвариантной структурой видов деятельности, которая включает: а) познавательную, б) ценностно-ориентационную, в) коммуникативную, г) трудовую / преобразовательную, д) эстетическую и б) физическую деятельность. Однако состав этой структуры В.С. Леднев ограничивает знаниями, умениями и навыками. Таким образом, к середине 80-х годов дидактика располагала двумя теориями содержания образования, каждая из которых имела то, что должно было стать основанием новой теории содержания образования как системы открытой, динамичной, гуманитарно-аксиологической, полифункциональной, а именно: инвариантом состава содержания во всей его социокультурной полноте и инвариантной структурой видов деятельности, отражающий психологический аспект человеческой деятельности.

Содержание образования как главный инструмент образования и обучения включает в себе имманентно и все его свойства как культурно-исторического феномена: гуманитарность, открытость и потенциальную диалогичность (Слово), полифункциональность. Опираясь на тот же закон психологии о том, что деятельность содержательна и предметна, необходимо было наполнить каждую из инвариантных структур видов деятельности инвариантом состава содержания, и в таком виде содержание образования представляет собой интегративное знание - бинарную интегративную систему (БИС), в которой интегрированы социокультурный и психологический аспекты человеческой деятельности. Усвоение содержания в виде БИС отражает известный в психологии закон перехода интерпсихической функции деятельности в интрапсихическую (Л.С. Выготский). Бинарная интегративная система как новое теоретическое знание позволяет установить динамичные отношения между образованием и обучением (онтологически, деятельностно, функционально). Что является показателем научной новизны в данном случае? Интегративное знание должно привнести новое качество в известный нам объект, т.е. содержание образования. Теперь содержание образования, представленное как целостная система, обнаруживает и все свойства системы: предметность (структурность), функциональность, историчность как динамику развития - по М.С. Кагану. Более того,

оно предстаёт во взаимосвязи опредмечивания (Знака) и распредмечивания его (видов деятельности либо способа деятельности). Как система, оно имеет методологические характеристики: свойства и структуру (предметность), закономерности функционирования (историчность) и функции (функциональность). Свойства содержания образования: гуманитарность. Открытость, потенциальная диалогичность, полифункциональность. Закономерности функционирования содержания образования: 1) с повышением наукоёмкости человеческой практики нарастает его динамичность и 2) образовательный эффект зависит от самопознания личности, которые отражают его функционирование в том и другом аспектах человеческой деятельности. Функции содержания образования: обеспечение грамотности и предупреждение функциональной неграмотности, профессиональное самоопределение человека, приобщение человека к культуре, функция самопознания. Полученное знание позволило сформулировать принципы его конструирования и реализации в обучении и образовании.

Содержание образования, таким образом, может осваиваться в системе главного дидактического отношения «преподавание - учение», и тогда это отношение отчётливо приобретает не бинарный (как линейный) вид, а сложный - тройственный (нелинейный) характер. Линейность главного дидактического отношения задана отношениями «субъект - объект» и «объект - субъект» (как мы помним, это деятельность и познание). Однако в обучении деятельность ученика направляется деятельностью учителя и первичными выступают субъект - субъектные отношения, результатом которых изначально является взаимопонимание как фрагмент, момент самопознания. Это взаимодействие двух субъектов никогда не может быть сведено к одному совокупному субъекту для установления субъект-субъектных отношений в классическом смысле этой бинарности. Субъект-субъектные отношения первичны между людьми в любой деятельности, как феномен, отличающий род человеческий (самопознание и общение). Р.Ф. Абдеев напрямую связывает самопознание субъекта с жизнеспособностью общества: «Еще важнее, - пишет он, - значение самопознания субъекта, ибо жизнеспособность общества находится в прямой зависимости от самопознания... На повестке дня - необходимость создания надежного социального механизма самопознания».³¹ Таким образом, в свете гуманистической пара-

³¹ Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века. М., 1994. Стр.238.

дигмы образования и соответственно, обучения - главное дидактическое отношение всё более открывается нам своим нелинейным характером, который требует иерархии позиций (1-4).

Другое новое качество содержания образования как БИС - возможность в процессе его освоения, в процессе обучения к общезначимым человеческим ценностям: к Истине (в познавательной деятельности), к человеческим добродетелям, к Человеку как ценности (в ценностно-ориентационной), к Общению (в коммуникативной деятельности), к Творчеству (в трудовой), к Красоте (в эстетической) и Здоровью (в физической деятельности). В бинарной интегративной системе интегрирован ответ на главный вопрос дидактики «чему и как учить?», который традиционно ставился перед теорией и практикой (перед учителем). Теперь этот вопрос обращен к ученику, вернее, им самим к самому себе: «чему и как учиться?», и ответ на него, конечно, всегда носит индивидуально-личностный характер, что еще раз указывает на его субъектную позицию и в обучении, и в образовании. Образование же далеко не всегда имеет в своей основе главное дидактическое отношение в прямом виде (например, самообразование). Таким образом, в рамках классических наук (философии, дидактики) имеет место классический тип научной рациональности (т.е. линейный). Нелинейность отношений на основе мысленного взвешивания ценностей (их иерархии), где первичными выступают субъект-субъектные отношения, которые определяют специфику других отношений («субъект-объект», «объект-субъект» и «объект-объект»), требует иного - неклассического (нелинейного) типа научной рациональности, которая может служить методологией другой науки в её неклассическом виде. Это со всей очевидностью относится и к дидактике.

Отношения «учитель - ученик» могут состояться только на основе диалога, т.е. рефлексивного взаимодействия. Общение и самопознание дают возможность людям осуществлять культурно-историческую миссию: познавать и действовать (отношения «объект - субъект» и «субъект - объект»). В свете развивающихся новых представлений о личностной ориентации обучения и образования наиболее вероятным видится и объект дидактики - обучение и его образовательные возможности как границы социокультурного феномена. Различие между образованием и обучением - на уровне ценностного смысла: обучение как средство (как и любое средство) не может быть самоценностью, ибо ценность его в том, насколько оно приобщает ученика к образованию как ценности и его ценностям. Обучение выполняет образовательную функцию, но главное его назначение - быть средством

развития ученика, способствовать его воспитанию, самовоспитанию (формированию его человеческого образа). Возможности обучения в том, насколько оно способствует формированию грамотности человека предупреждению функциональной неграмотности, самопознанию и приобщает к культуре. Желательно, чтобы потенциал этих возможностей был максимально развивающий.

Между образованием и обучением существуют не только содержательно-образовательные отношения, но и функциональные, и исторические. Покажем бегло, функциональные отношения между ними. Так, образование характеризуется автономностью, надситуативностью, логикой саморазвития, непрерывностью. В.П. Зинченко пишет о том, что «судьба, или планида образования в том, что оно пролагает себе путь сквозь науку, как сквозь реальности и ирреальности жизни».³ Обучение как средство (одно из средств) и специально организованная деятельность характеризуется целенаправленностью, т.е. управляемостью, заданностью результатов в ограниченных пространственно-временных рамках, т.е. дискретностью. Школа как образовательный институт (объект образования) перспективна и жизнеспособна в том случае, если линия её развития соотносится со стратегией развития и саморазвития образования. И чем больше логика управления образованием (объектом) учитывает логику саморазвития образования (как субъекта), тем более устойчивой будет система обучения (образовательного института, система образования в регионе, стране). Приоритетность субъект-субъектных отношений и их влияние на специфику других отношений позволяет прогнозировать следующую проблематику философско-дидактических исследований:

1. Самоидентификация и самопознание сквозь призму образования (обучения, содержания образования).
2. Соотношение научного и учебного познания (либо учебного и научного познания) в образовательном процессе.
3. Познание и самопознание в структуре человеческой деятельности как предмет философско-дидактического осмысления.
4. Соотношение логики управления образованием и логики его саморазвития в условиях стабилизации общества (и в условиях динамично меняющегося общества). Выбор стратегии.

Долгое время в нашем обществе интерес человека к самому себе расценивался как проявление нескромности и эгоизма, а интерес к самопознанию (в официальных документах, философских, психологических источниках) рассматривался как проявление

³ Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.

ние субъективного идеализма. Негативный оттенок сопутствовал именам Р. Авенариуса, Э. Маха, Д. Юма, а также именам ученых, писателей, стоящих на позициях экзистенциализма, глубоко изучавших проблемы человеческого бытия (нравственный выбор, протест конформизму, свобода и ответственность человека и др.): Н.А. Бердяев, А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс и другие.

Термин «рефлексиование» употреблялся зачастую с оттенком насмешливого превосходства в устах «сильной личности»: «не рефлексируй» - снисходительно советовал какой-нибудь литературный супермен, «не заикливайся на себе». Публикации, связанные с самоизучением человека. С самопознанием, с «само-строительством», были редкими «ласточками» на страницах научных журналов (оживление этой тематики отмечается в период середины 60-х - начала 70-х гг. нашего времени). Существовала только одна официально признанная точка зрения в вопросе на личность и «методологию» её существования - классово-пролетарская, утверждавшая революционную жизненную позицию, включавшую ленинскую этику. Чтобы так рассуждать, надо вести отсчет истории человечества с совсем недавнего времени, но жизнь глубже, богаче, «историчнее», а значит, и представления человека о человеке много сложнее и разностороннее, следовательно, интереснее. На этом пути всегда есть возможность «остановиться, оглянуться»: задуматься и постараться понять тот сложный путь, каким человечество шло к человеку, к пониманию того феномена, «что есть человек» и каков его путь к самому себе. В этом исследовании - «самоисследовании» - нет универсальных рецептов, каждый, отвечая на вопрос «каков я? Каковы мы?», «в чем смысл жизни человека? В чем смысл моей жизни?», проходит через собственные муки, нравственные искания и, может быть, страдания. И это - нормально. Найти себя - это стремление к изоляции от других, к уходу от мира, это обретение и осознание связей с миром, с другими людьми, с «родственными душами» и с иными; это - осознание себя как «микрокосма» среди человечества в историческом прошлом, настоящем (и, возможно, будущем?), понимание своих возможностей (интеллектуальных, творческих, деятельностных) и индивидуальных путей и областей их применения. Понять себя или приблизиться к этому можно только среди и в среде людей.

Вероятно, человек в глубокой древности задумывался о себе и своей жизни. Замечательную форму самопознания и самоизучения оставил нам Сократ: диалог, «жить, чтобы понять, что - другой - это ты. И любить его», т.е. через общение прийти к себе. Таким образом, путь к себе - это всегда вдвоем, даже если ты -

один. Современные тенденции образования к гуманизации и демократизации педагогического процесса ориентируют все его средства - и в первую очередь — обучение - на осмысление общечеловеческих ценностей и их приоритет в любом виде деятельности. В условиях гуманизации образования потребность в «очеловечивании» знаний выразилась в привлечении к содержанию обучения литературных и историко-научных сведений о жизни и творчестве писателей, историков, философов, естествоиспытателей, художников, чьи имена долгое время считались забытыми, и как бы «закрытыми» для среднего и высшего образования, для образования взрослых. Новизна и плюралистичность мнений, взглядов, мыслей в литературе, науке, искусстве, открывшихся широкой аудитории, вызвали буквально взрыв познавательной активности людей **разных** возрастов, резко повысили стремление к познанию, открыли «новую волну» в информатизации населения.

Однако «очеловечивание» знаний в учебном процессе - это лишь одна сторона нового подхода образованию и обучению. Если этот процесс не сопровождается самопознанием субъекта (ученика, учителя), самоанализом и самооценкой, осознанием собственного эмоционального состояния и психического переживания, вызывающими глубинные изменения в человеке, нельзя считать, что обучение достигло своей цели и способствовало формированию образа «Я» в самом человеке, его самовоспитанию. Эта внутренняя работа субъекта связана с открытием для себя индивидуальных, личностно значимых смыслов, основу которых составляет знание и его значение как содержательная сторона деятельности.

Философский смысл рефлексии (от лат. «reflexio» - обращение **назад**) исследовали Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Локк, Д. Юм; психологи: Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, М.Г. Ярошевский. Рефлексия - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний - такое определение дает ей Краткий психологический словарь. Понятие рефлексии **возникло** в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. С точки зрения **психологии** термин «рефлексия» означает отражение, а также исследования познавательного акта. В различных философских системах он имел различное содержание. Так, Локк, разделяя ощущения и рефлексию, считал ее источником особого знания, когда наблюдение человека направлено на внутренние действия **сознания**. Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, **мысленно** абстрагируясь от всего внешнего, телесного, т.е. видел в

ней особое состояние углубления человека в «самого себя», в свой внутренний мир (интроспекция, самосозерцание, самонаблюдение). Близкой к точке зрения Декарта на рефлексию была позиция Лейбница, который в рефлексии видел внимание к тому, что в нас происходит. Для Гегеля рефлексия - это взаимное отображение одного в другом; Юм считал, что идеи, которые возникают в сознании человека, есть результат рефлексии и над впечатлениями, получаемыми извне. Таким образом, философское значение понятия «рефлексия» развивалось в направлении изучения внешних, социальных влияний на внутреннее - самопознание и самопонимание человека.

Воспоминания как форма выражения рефлексии характеризует «Исповедь» Ж.-Ж. Руссо, «Былое и думы» А.И. Герцена, «Раздумья» Д.С. Лихачева и др.; рефлексивное поведение характерно для героев литературных произведений Ф.М.Достоевского, А.Камю, Ж.-С. Сартра и др. Высокий духовный смысл видел в самопознании русский философ Н.А. Бердяев, он писал: «истоки человека лишь частично могут быть поняты и рационализированы. Тайна личности, ее единственности, никому не понятна до конца. Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она ³³ и есть целый мир. Человек - микрокосм и заключает в себе все».

Рефлексия является составной частью научного, литературного, художественного, музыкального творчества - об этом свидетельствуют дневниковые записи писателей, художников, ученых так М.Г. Ярошевский, анализируя вопросы истории психологии, начинает свой труд о размышлений об исторической рефлексии ученого, высшим уровнем которой является творческий диалог с прошлым: «На высоком уровне исторической рефлексии ученый не ограничивается тем, что воспроизводит прежние воззрения. Он выясняет их методологическую функцию, их способность либо вести к новым решениям, либо стать барьером на пути к ним. Идеи предшественников становятся интегральным фактором решения новых проблем».³⁴ Эти слова характеризуют и позицию самого М.Г. Ярошевского в исследовании им вопросов истории психологии - его рефлексию. Психологи отмечают, что когда содержанием когнитивных представлений, познавательных действий рефлексии выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения.

Таким образом, самопознание это вопрос, который сопровождает человека всю его жизнь, помогая постигать окружающий мир; к самопознанию ведут разные пути: знакомство с тем, как разворачивается процесс самопознания у людей великих, незаурядных, приобщение самого себя к самопознанию в деятельности, участие в коллективной мыслительности и др. Знакомство с самопознанием выдающихся людей через их творчество помогает понять в них не только исключительное и индивидуальное, но и общечеловеческое и даже обыденное; задуматься над собой, над своим миром - внешним и внутренним, осмыслить себя (в позе роденовского Мыслителя) и помочь в самопознании другим людям. Эта работа может проводиться человеком всю его сознательную жизнь; для данного исследования важной является другая сторона вопроса о самопознании - самопознание в учебном процессе, активизация рефлексивных механизмов в человеке путем включения рефлексивного звена в психолого-педагогические звенья учебного процесса.

В работах И.Н. Семенова, Ю.С. Степанова исследованы функции рефлексии (ретроспективная, конструктивная, интегративная), ее аспекты (кооперативный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный) и соответствующие им типы, уровни: личностный, рефлексивный, предметный, операциональный. Развивая наши представления о роли и месте рефлексии в учебном процессе, мы связываем их с возможностью самодиагностики учебных затруднений у обучающихся на основе соотнесения инварианта состава содержания образования с психолого-педагогическими звеньями учебного процесса в их последовательности: восприятием, осмыслением и пониманием, запоминанием, закреплением, применением, обобщением, систематизацией, полагая, что завершающим звеном должны быть рефлексия. Она же и «сопровождает» каждое из звеньев учебного процесса, усиливая внимание субъекта как форму его самоконтроля к содержанию образования, самому себе, свои действиям и их результатам. В этом двойной смысл рефлексии, в нем проявляются ее функции, аспекты, уровни. Использование технологий обучения, ставящих ученика в рефлексивную позицию исследователя и самоисследователя, характерно и для зарубежной педагогики и школы.

В учебном процессе индивид имеет дело с внешними влияниями: содержанием учебного материала, методами и средствами обучения, а главное - испытывает разнообразные влияния (педагогические, моральные, эстетические) со стороны других людей: учителя, товарищей и опосредованно - со стороны «человеческого» знания. Эти влияния отражаются в той или иной степени на

Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1990. С. 11.
³⁴ Там же. Стр. 86.

сознании, поведении, деятельности и отношениях субъекта (ученика), но всегда ли осознаются им как значащие для него самого? Осознает ли себя ученик в переплетении этих влияний? Стремится ли он к самоизучению, самопознанию? Какие чувства испытывает при этом? Как переживает свое морально-психологическое состояние? Каковы дидактические ориентиры и условия развития индивидуальной рефлексии и предметно-рефлексивных отношений в учебном процессе? С какого возраста доступна рефлексия учащимся? Эти вопросы не должны быть безразличны учителю, потому что они способствуют открытию учеником его индивидуальных, значимых для него смыслов на их основе совершается преобразование учебного процесса в образовательный процесс. Их решение - часть его творческой деятельности на уроке.

Среди работ последнего времени наше внимание привлекли те, которые имеют определенное отношение к изучению рефлексии в учебном процессе. Так, Ш.А. Амонашвили в числе первых принципов гуманного педагогического процесса отмечает: познание и усвоение ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого; познание ребенком в педагогическом процессе себя как человека; совпадение интересов ребенка с общечеловеческими интересами. Единство и взаимосвязь этой триады принципов, на наш взгляд, движение мысли человека (ученика) от осознания культурных ценностей, находящихся вне его, к осознанию и культивированию их в самом себе, идентификацию личных устремлений и интересов с общечеловеческими на основе постоянного самоанализа, самонаблюдения, общения с другими людьми. Это движение мысли ученика в ходе учебного процесса об окружающем мире, себе самом и себе самом в этом мире показывает путь его индивидуальной рефлексии - ей предшествует интериоризация, «перевод» внешних воздействий во внутренний план деятельности, отношение к ним, к себе, осмысление и понимание их. Поэтому важно уже на начальных этапах обучения и изучения той или иной темы обеспечить максимум плодотворных коллективных усилий с тем, чтобы активная переработка информации сопровождалась осознанием учениками своих чувств, психо-эмоционального состояния, стала бы основой нравственно интеллектуального развития каждого ученика. С.И. Высоцкая на материале гуманитарных предметов рассмотрела через призму учебных затруднений учащихся возможность осознания учеником самого себя в учебном процессе - особенно на этапе формирования эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу, а через него - к знанию, к миру, к себе. Она показала также значение учебных затруднений в повышении качества знаний учащихся и доказала, что:

- Для значительной части учеников личностная оценка знаний - их значения, значимости для себя - вызывает затруднения;

- И этот вид затруднений, связанный с оцениванием эмоциональной стороны учения, с рефлексией ученика следует включить в учебный процесс при изучении конкретного предметного содержания, потому что ответы на них всегда лежат в плоскости проблемы самопознания. Поиск ответов, связанный с осмыслением самого себя вызывает активную деятельность интеллекта. Открытие нового в знании и в самом себе стимулирует процесс развития человека. Вот почему в условиях дискретности учебного процесса образовательный процесс непрерывен.

Рефлексия имеет свое содержание. Действительно, если важнейшая из черт рефлексии привычка задавать вопросы самому себе, то о чем эти вопросы? С одной стороны, это вопросы о том, что составляет содержание деятельности человека; для школьника таким содержанием выступает содержание учения: знания о природе, обществе, технике, человеке, вопросы практического характера о том, где применяются эти знания, овладение какими умениями необходимо для этой цели, а с другой стороны - это вопросы и о своем самочувствии, эмоциональном состоянии, сомнения и муки творчества, осознание своего отношения к изучаемому материалу и другие, - это движение мысли и прогнозирование пути собственного познания, развития, самовоспитания.

П.Я. Гальперин, исследуя проблему поэтапного формирования умственных действий и организацию начала познавательной деятельности учащихся, высказал интересную мысль о том, что внимание является одним из моментов ориентировочно исследовательской деятельности, а функционально представляет контроль за ее содержанием. Таким образом, рефлексия в учебном процессе сопровождается вниманием субъекта к самому себе, изучаемому содержанию учебного материала, к тем отношениям, которые возникают между субъектом (учеником) и изучаемым материалом, между учеником и другими субъектами учебного процесса. Следовательно, содержанием рефлексии в учебном процессе являются:

- Знания о внешнем мире, самом человеке, связях его с миром, месте человека в нем, понимание места и значения отраженного его сознанием внешнего мира для него самого («я в изменяющемся мире» и «мир, изменяющий меня и во мне»);

- Структура деятельности: мотивы и потребности, цель, действия по ее достижению, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, результаты деятельности;

- Личностные подструктуры: интересы, ценностные ориентации, идеалы, взгляды, убеждения; опыт личности; воля, психо-

эмоциональное отношение, способности и дарования и т.д., собственное поведение.

С целью получения общих представлений о том, насколько обучающиеся задумываются над предстоящей учебной деятельностью, мы провели выборочный опрос учащихся начальной школы, подростков, старшеклассников и студентов педвуза. Ученикам и студентам задавались такие вопросы (приводим обобщенные формулировки): «Знаешь ли ты, зачем пришел сегодня на занятия? Что ты ожидаешь от сегодняшнего урока? (лекции, семинара). На какие вопросы ты хотел получить ответ?». Не приводя полного анализа ответов опрашиваемых, отметим только, что по всей возрастной вертикали наблюдается усиление пассивного отношения к учебной деятельности со стороны обучаемых, а также к самим себе. Практически никто из учащихся не связывает свое пребывание в школе с собственной активной познавательной и практической деятельностью. Лишь отдельные ученики и студенты отмечали, что они хотели бы разобраться в конкретном вопросе, характеризовали конкретные затруднения, которые возникли у них при выполнении домашнего задания или при подготовке к семинару, могли оценить собственные усилия, занимаясь дома. Особенностью ответов младших школьников и подростков было если не детальное понимание себя в учебном процессе, то более выраженное положительное эмоциональное состояние (заинтересованность, надежда, желание узнать нечто интересное из беседы с «исследователем», направленность на собеседника, взаимные вопросы). Незрелость интереса ученика к самому себе есть результат сложившихся авторитарных традиций в обучении, отчуждение ученика от учебного труда, от индивидуального самовыражения, самотворчества. В то же время опыт некоторых учителей показывает, что уже в начальной школе детям доступна рефлексия. Например, ученики Ш.А. Амонашвили успешно делают самооценку выполненной работы на основе коллективно выработанных эталонов в учебной деятельности; дети адекватно оценивают результаты письма (написание букв), отмечают свои успехи и недостатки в работе, ставят близкие перспективы учения. Это говорит о том, что преобразование учебного процесса в образовательном процессе возможен на начальной ступени обучения, важно, чтобы младшие школьники открывали бы собственные смыслы в процессе обучения, чтобы над ними довели смыслы учителя, то знание, которое порождено чужим опытом проживания и переживания. Умения само- и взаимооценки выполненной работы развивает у учеников В.Ф. Шаталов, видению себя среди людей - сверстников, взрослых - обучают сво-

их детей Л.А. и Б.П. Никитины. Для того, чтобы приучить детей к самоанализу, самоинтересу, самопознанию, необходимо решить вопрос о месте рефлексии в учебном процессе.

В традиционном обучении приобщение учащихся к рефлексии, самопознанию, следует вести в русле логики учебного процесса. Если целостный учебный процесс представить в виде модели деятельности учителя и учащихся, то эта модель предстанет в виде трех последовательных и взаимосвязанных этапов: 1) подготовительный или вводно-мотивационный, 2) операционно-познавательный и 3) контрольно-оценочный, - такого структурирования учебного процесса придерживаются многие психологи и дидакты (в частности, Л.М. Фридман, В.А. Онищук и др.). Анализ каждого из этапов показывает, что деятельность учителя и учащихся на каждом из них направлена на изучаемый материал, его усвоение, применение с помощью различных способов деятельности, их оценку. Практически же учителя не ставят целью урока или одним из его аспектов познание учеником самого себя, через общение к рефлексии - все процедуры «думанья» направлены на внешнее.

В подлинно гуманном процессе исходным является личность ученика, а потому уже на вводно-мотивационном этапе, на котором решаются такие дидактические задачи, как подготовка учащегося к началу работы на уроке, проверка домашнего задания, актуализация знаний с целью подготовки к изучению нового материала (или его закрепления, повторения и обобщения изученного, коррекция знаний и умений - в зависимости от типа урока и его центрального этапа) должны быть созданы условия для выявления и осознания учеником себя самого за период овладения содержанием учебного материала, предшествующим теме сегодняшнего урока. Во время опроса следует чаще ставить перед учащимися вопросы, помогающие им осознать смысл и значение изученного, личностное отношение и себя в мире знаний. Следует чаще обращаться к ученику со словами: «как ты думаешь, полагаешь...», «как ты считаешь...», «как ты представляешь себе...», позволяющие ему напрягать волю и воображение, проявлять собственное видение развивающихся событий, явлений и процессов; спрашивать о том, нравится ли ему герой (поступок, мысль, книга) и почему, терпеливо ожидая высказываний и размышления вслух, не торопить с ответом и дать возможность подумать над ним. При этом та информация, которая стала итогом рефлексии, размышления над собой и окрашена эмоционально, не должна негативным образом влиять на оценку и отметку, если не совпадает с рефлексивными размышлениями и выводами учителя.

Обращение к рефлексии не должно быть однократным, стихийным. Это значит, что уже в цели урока следует закладывать ее ценностные аспекты (самоанализ, самонаблюдение) и сообщать об этом учащимся. При этом следует иметь в виду общность одних и тех же ценностей и для учителя, и для ученика. Субъекты, работающие в разных «ценностных системах», никогда не поймут друг друга адекватно, они всегда будут отчуждены. Это особенно касается оценивания (оценки и отметки) в учебном процессе, которое также должно быть двух аспектных; отметка характеризует содержательно деятельностную сторону учения школьника (знания, умения, навыки), как сформулировать интеллектуально-познавательные способности, оценки должна в большей мере выражать стимулы в отношении возможностей учащихся в целях их разностороннего развития, в частности развития их интеллектуально-познавательных способностей. Например, можно предложить ученикам такую работу над собой: «Проследите, как изменялось ваше отношение к ... при чтении (романа, повести, рассказа или стихотворения)». Кстати, прекрасную возможность для организации такой работы дает изучение рассказа А.П. Чехова «Хамелеон» (в подростковом возрасте), внеклассная работа над произведением А. Де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (в начальной школе над этим произведением работают ученики Ш.А. Амонашвили) и многие другие произведения русской и зарубежной литературы. Или: «понаблюдайте за изменением своего настроения при чтении стихотворения (рассматривании картин на выставке, прослушивании музыкального произведения).

На уроках математики, физики, химии, биологии, астрономии необходимо предлагать учащимся чаще задумываться над тем, чего стоили тому или иному ученому его открытия, ставшие впоследствии мировыми - возможно, что так ученики лучше научатся ценить умственный труд. Так, ученикам можно предложить вопросы типа: «Представьте себя ученым XVII века и скажите, какие научно-технические (химические, физические и др.) идеи могли быть реализованы в практике развития ремесел и промышленности, а каких открытий еще не знало человечество?» или «Представьте, что вы совершили открытие законов генетики. Какие рекомендации вы бы дали человечеству по их использованию?» и другие. Конечно, для таких вопросов необходима подготовительная работа по ознакомлению учащихся с более широким кругом научных и прикладных исследований, со стилем мышления людей в ту или иную эпоху, понимание связи между теориями познания, гос-

подствовавшими в различные времена, и стилем мышления людей в то время (механистические представления, метафизические, диалектические и т.д.). Важно показать зависимость уровня массового сознания от уровня развития науки - тем показательнее будет факт неординарности выдающихся людей, которых не понимали современники, и сила человеческой мысли и личности. На контрольно-оценочном этапе урока (и учебного процесса в целом), когда решаются такие диалектические задачи, как обеспечение самоконтроля и контроля в обучении, подведение итогов урока, инструктаж о домашнем задании, рефлексия учащихся и учителя приобретает решающее значение, так как на основе самоанализа и самоотчета о выполненном, оценка ставит человека в конструктивную позицию планирования близких и средних перспектив в обучении и самообразовании. На этом этапе чрезвычайно большое значение приобретает умение учителя осуществлять индивидуальный подход к учащимся, учитывать учебные и внеучебные интересы, склонности, способности и дарования, особенности эмоционально-волевой сферы, психологию переживания учеником успехов и неудач.

Рефлексия вызывается умелым стимулированием деятельности различных по своим индивидуальным характеристикам учащихся. Психология переживания учения школьников - область, еще не освоенная дидактикой и методиками обучения, а между тем, если мы говорим о рефлексии в учебном процессе, то процесс переживания учеником результатов обучения является существеннейшим в формировании жизненных перспектив человека, которые в случае доминирования положительных эмоций, сопровождавших обучение, сохраняют в сознании ученика понимание образования как ценностной сферы человеческой деятельности, а при доминировании отрицательных эмоций и мотивов делают сферу образования мало привлекательной для человека в будущем. Этому способствуют ситуации учебных затруднений, в которых многие учащиеся чувствуют себя неуютно и дискомфортно. Наш опыт использования рефлексии учащихся и студентов в целях преодоления у них возникавших затруднений при изучении курсов «Психолого-педагогические основы домашнего воспитания», «Самопознание: путь к себе», а также рекомендации учителям, ведущим другие предметы (историю, физику, химию, русский язык и др.), показал правомерность следующей методики. Так, если учащиеся затрудняются в воспроизведении знаний (правил, определений и др.), рефлексивная самодиагностика возвраща-

ет ученика к начальным звеньям учебного процесса: восприятию, осмыслению и пониманию, запоминанию, их анализу и повторному проведению; если затруднения связаны с умениями (способами деятельности) – недостаточно проведено закрепление знаний, количество заданий, выполненных учеником не соответствует его обучаемости (по Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой); затруднения в творческой деятельности связаны со слабой организацией участия ученика в применении знаний в нестандартных ситуациях (и рефлексия ученика диагностирует этот момент); затруднения в объективной и субъективной оценке связаны с тем, что: 1) не сформированы полнота, глубина, систематичность, действенность и прочность знаний как эталона сравнения, ценностной нормы, 2) со слабой работой по обобщению и систематизацией знаний как завершающих их усвоение, что препятствует реализации функций интеллектуально-познавательной деятельности (описанию, объяснению и предсказанию явлений и т.д.) в соответствии с критериями ясности, точности, последовательности, и рефлексия ученика должна быть активизирована на этих этапах. Таким образом, психолого-педагогический цикл преобразования учебного процесса в образовательном процессе должен иметь следующий вид: *восприятие -> осмысление, понимание -> • запоминание -> закрепление -> применение -> обобщение -> систематизация -> рефлексия.*

Таким образом, результаты обучения отражены в учебном и образовательном процессах. Результатом учебного процесса являются знания и способы деятельности (навыки и умения как владение языком соответствующей науки или отрасли научного знания). Результатом образовательного процесса как диалогического является смысл, открывшийся ученику через самопознание и осознание «прибавки» и развитию себя и своего эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе и к образованию в том числе, что может достигаться только опытом творческой деятельности субъекта с готовым знанием или с информацией. Субъективно новый смысл является той общей ценностью, которой должны дорожить учитель и ученик. Это общее чувство лежит в основе совместного движения к целям обучения и перспективам образования.

Глава 2. Значение и смысл в образовательном процессе

В описании современной образовательной ситуации используются сравнительно новые понятия (образовательный процесс, образовательная программа и др.) и дидактическая сторона которых не раскрыта с достаточной степенью определенности, если иметь в виду прежде всего её методологический аспект. В этом плане наиболее сложными оказываются вопросы, касающиеся:

- 1) соотношения образовательного и учебного процессов,
- 2) образовательной и учебной программ (а конкретно - отражения содержания образования в образовательной программе),
- 3) взаимосвязи обучения, образовательного процесса и учебного процесса, а потому и уяснения тех новых теоретических позиций, которые должны найти отражение в современных подходах к конструированию урока, пониманию его целей, ценностей и задач в отношении развития учащихся.

Конкретизация функционально-смыслового назначения в школе с позиций новой методологии даст возможность выделить основные направления логики-дидактической подготовки современных учителей.

Результатом научного осмысления поставленных вопросов должна стать новая парадигма дидактики и, возможно, новая теория обучения, кроме того, небезинтересным является осмысление соотношения обучения и воспитания с целью получения ответа на вопрос "Что же всё-таки "педагогика"?" - как утверждалось много лет, - или наука об образовании, как стали утверждать недавно.

Следует отметить, что школьное образование является первым специально организованным социальным институтом, в котором реализуется обучение как форма организации освоения социокультурного опыта подрастающим поколением, и в котором содержание образования выступает в виде педагогически адаптированной системы применительно к возрастным возможностям учащихся в свете возрастной периодизации развития. Ретроспективный анализ специфики обучения относительно возрастных возможностей обучаемых показывает, что чем меньше возраст обучаемых (школьники, студенты, взрослые), т.е. чем меньше их учебный и жизненный опыт, тем больше регламентированы условия обучения и его составляющие. Например, учебный процесс, содержание образования, соотношения "учитель - ученик" как выражение главного дидактического отношения "преподавание - учение", формы ор-

³⁵ Роль дошкольного образования как социального института нами пока не рассматривается. Этот вопрос требует специального анализа.

ганизации обучения. Этой же зависимости подчиняется управление познавательной (учебно-познавательной) деятельностью обучаемых. В этих условиях такая особенность обучения как дискретность (в отличие от непрерывности образования) проявляется весьма определенно, что можно объяснить конкретность целей обучения, например, в начальной школе, где овладение грамотностью как языком (языками разных наук) связано с овладением знаниями и навыками в его (их) использовании. Навык (по сравнению с умением) является более общим (базовым, основным, исходным) и потому универсальным элементом в структуре личности в силу его автоматизма (алгоритмического характера), чем умение, которое имеет более индивидуально-эмоциональное выражение. Использование навыка почти не требует эмоционально-ценностного отношения к нему, либо к деятельности, совершающейся на основе навыка (навык "гасит" отношение), в то время, как умение, особенно если это умение творческого (либо творческая деятельность) всегда индивидуально-эмоционально окрашено и имеет ценностную направленность: само творчество выступает ценностью. Можно предположить, что навык имеет характер значения действия, в то время как умение в большей степени выражает смысл действия для обучаемого.

Исследования психологов, дидактов показывают, что учебный процесс в школе ориентирован преимущественно на запоминание знаний, в то время как изучение вопроса о влиянии образовательного процесса на развитие личности непременно связано с ценностно-смысловой стороной содержания, которая открывается самим человеком в процессе обучения. Сказанное позволяет выдвинуть предположение о том, что в начале обучения (в начальной школе) обучение в большей мере опирается на учебный процесс, чем на образовательный, ибо множество смыслов еще мало доступно детям для самостоятельного их открытия. Искусственное насыщение учебного процесса чужими смыслами (знанием в готовом виде) не обогащает личность ребенка, не является ориентиром (теми "камешками", по которым, как на мосту, ребенок, вернее, его мысль побежит через бурный поток знания), а станет препятствием для его пытливого ума. Вопрос в том, где та мера оптимального соотношения "своего" и "чужого"? Возможный ответ: только то "чужое" будет "своим", что в той же мере необходимо и мне, как другому. Навык вполне (и язык - тоже) может стать этим общим инструментом. Сказанное вовсе не означает, что в начальной школе нет и не может быть места образовательному процессу. Например, навык грамотного как социально адекват-

ного поведения есть язык этикета и выражает привычку к нравственному поведению.³⁶ Чем выше ступень обучения, тем более динамичными становятся компоненты процесса обучения: содержание образования, отношения "учитель - ученик", деятельность учителя (преподавание) и деятельность обучаемых (учение).

Рассмотрим взаимосвязь понятий: образование - обучение - учебный процесс - урок с точки зрения информационного подхода. Мысленное движение от наиболее общего среди них (образование) ко всё более частному (урок) связано со всё большей конкретизацией последующих и их дискретностью, заданной процессом обучения. Дискретность обучения обусловлена ограниченными пространственно-временными рамками (временем, сроком обучения, соответствующими сензитивным периодом в развитии личности); оно является специально организованным процессом (и деятельностью), который осуществляется в специально созданных условиях специально подготовленными для этой цели людьми (учителями). Дискретность обучения влияет на определение (выбор) маршрута образовательного процесса и его содержания, т.е. образовательной программы. В этом смысле действительно можно говорить о том, что:

1) обучение является формой организации и реализации образовательного процесса (либо его части, реализуемой в системе школьного образования), регламентированного образовательной программой, в которой зафиксировано содержание образования, представляющее собой пятиуровневую систему;

2) обучение реализуется в еще более дискретной дидактической форме - учебном процессе, где разворачивается часть образовательной программы, а именно: содержание образования, взятое в единстве состава и деятельности (в виде бинарной интегративной системы БИС) на нормативном уровне, т.е. через систему учебных предметов, представленных в учебном плане и нормируемых учебными программами;

3) предельно конкретное выражение обучение получает в "клеточке" как структурной единице учебного процесса - уроке, где содержание образования реализуется в виде учебного материала как готового знания, носителем которого является учитель, и где оно обретает новую (личностную) форму в сознании ученика. Психологическим "механизмом" этого процесса является динамично изменяющееся в заданных рамках урока отношение "учи-

³⁶ Именно навыки грамотного поведения призвано выработать дошкольное воспитание, заложив тем самым ценностную ориентацию в виде усвоенных ребенком правил "что такое хорошо" у ребенка. Однако домашнее воспитание - это еще не обучение, ибо не требует специальных условий.

тель - ученик" (преподавание -учение). Сказанное позволяет сделать вывод о том, что:

1) главное дидактическое отношение является тем основанием, на котором разворачивается непрерывная связь урока, учебного и образовательного процессов;

2) нарастание динамичности обучения за счет диалога и взаимопонимания субъектов, позволяет преодолеть противоречие между социальным и индивидуальным в обучении, между учебным и образовательным процессами как между значением и смыслом, т.е. сделать их взаимно более согласованными по отношению к целям развития ученика, а это значит -

3) выстроить процесс обучения более адекватно по отношению к целям и ценностям образования.

В этом плане главную ценностно-инструментальную функцию должно выполнять содержание образования. Благодаря своей многоуровневости как выражению непрерывного характера знания (информации), оно обеспечивает постепенность (а не скачкообразность) перехода человека из сферы обучения, насыщенного готовым знанием (педагогически адаптированным), в сферу образования и его информационных систем и потоков. Связующим звеном между этими сферами выступает образовательный процесс, моделируемый образовательной программой, в которой содержание образования представляет во всей своей социокультурной полноте: в единстве социопрактического (внешнего, социального) и психологического (внутреннего, личностного как индивидуального), поскольку образовательная программа представляет собой интегрированный вариант индивидуальных образовательных маршрутов, берущих начало в школьном образовании и продолжающихся в учреждениях дополнительного образования, что и придает школьному обучению открытый характер, непрерывный с точки зрения непрерывного развития личности ученика.

Поскольку онтологически информация является знанием о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве и др., то в ней всегда имеются две стороны: значение и смысл, что позволяет соотнести информационный подход с герменевтическим подходом. Поэтому соотношение учебного и образовательного процессов с точки зрения информационного подхода можно рассматривать как взаимосвязь этих же сторон знания, а именно: значения и смысла, т.е. при одном и том же содержании учебного процесса и его единицы - урока (учебного занятия) для всех учащихся одного класса ценностный смысл одинакового значения индивидуален по

отношению к каждому ученику, благодаря чему учебный процесс превращается в процесс образовательный. И чем старше обучаемый, тем больше должна быть образовательная составляющая учебного процесса. С точки зрения информационного подхода к образованию и обучению, которому не чужд культурно-исторический смысл, полнее и глубже вырисовываются теоретические позиции конструирования современного урока. Обобщенно:

1. Конструирование урока следует осуществлять с учетом методологии, которая лежит в основе теоретических представлений об образовании и обучении. Развитие современного научного знания позволяет значительно полнее использовать культурно-исторический, системный, информационный и герменевтический подходы, в то время как современная теория урока опиралась преимущественно лишь на системный подход.

2. Взаимосвязь различных подходов выражается в том, что информация (знание) рассматривается как культурно-исторический знак, подлежащий осмыслению и пониманию не только с точки зрения его значения (общего), но и с точки зрения, ценностного смысла (индивидуального). Системный же подход лишь предписывает действия личности относительно объекта деятельности (в данном случае - урока).

3. В свете информационного подхода образование и обучение оказываются связанными образовательным процессом, содержательно и деятельностно описываемым образовательной программой, в которой в педагогически адаптированном виде представлена некоторая часть социокультурного опыта, подлежащего освоению учащимися. Таким образом:

4. Урок - это содержательно-деятельностная единица учебного процесса и ценностно-смысловая единица образовательного процесса.

5. Обучение имеет конкретный вариант воплощения дидактического отношения "преподавание - учение" в форме учебного процесса, который является онтологической основой и условием образовательного процесса. Учебный и образовательный процессы соотносятся между собой как значение и смысл, - смыслообразующую функцию учебному процессу придают рефлексивная деятельность субъектов обучения - учителя и учащихся, диалог и продуктивное общение. И в этом плане можно говорить о том, что с урока начинается восхождение посредством обучения к образу, лику, личности ученика.

6. Содержательной основой урока является учебный материал в виде знания, взятого в единстве его состава и деятель-

ности по его усвоению, овладение которым должно быть направлено на развитие интеллектуально-познавательных способностей учащихся, т.е. умений описывать, объяснять и предсказывать. Если содержание учебных предметов (отдельных или в рамках цикла) рассматривать как язык определенной науки, то под овладением учащимися содержанием учебных предметов следует понимать овладение ими языком соответствующей науки, необходимым для описания, объяснения и предсказания явлений и процессов в конкретной области знания, что в целом должно способствовать формированию у каждого ученика научной картины мира.

7. Конструирование научной картины мира осуществляется каждым учеником индивидуально, что не исключает, а напротив, предполагает наличие таких условий развития личности, как совместная деятельность и общение. При этом единое для всех учащихся класса содержание урока (информация), имеющее общее значение, открывается каждому ученику индивидуально-ценностным смыслом. Вследствие этого и научная картина мира также индивидуальна при общем информационном основании (значении).

8. Владение языком науки (в том числе и в рамках учебного предмета как готового знания) предполагает умение ученика использовать язык для описания, объяснения и прогнозирования явлений, процессов действительности, делая это ясно, точно, последовательно и доказательно в своих высказываниях или рассуждениях.

9. Урок как система может стать эффективным для ученика (обретет в его глазах личностный смысл), если будет строиться и реализовываться с учетом изложенных методологических позиций, воплощенных в технологии профессиональной деятельности учителя, в его мастерстве, в методической системе работы.

Глава 3. Содержание образования как средство самоидентификации личности в культурно-историческом контексте

Содержание образования всегда было тем главным средством, с которым связывалось достижение целей школьного, и не только школьного, образования. Цели образования обусловлены социокультурными, экономическими и духовными потребностями общества, и их достаточно полное удовлетворение возможно в условиях систематически организованного обучения, в котором содержание образования, представленное как содержание обучения, является главным дидактическим средством. Так, в первые годы становления советской школы (1917-1920 гг.) главной ее задачей была подготовка знающих и активных строителей нового общества, каковыми только и могут быть грамотные люди. Овладение грамотностью естественным образом связывалось с овладением обучающимися основами наук. Требование систематического изучения основ наук (как требование научности обучения в 20-е годы) стало "краеугольным камнем" в отборе содержания школьного образования, тем самым были заложены основы сциентистского подхода к содержанию школьного образования. Сциентизм как направление в отборе содержания образования и в обучении наиболее явно выразился в конструировании таких предметов, как математика, физика, химия, история, география, астрономия. Такие предметы, как русский и иностранный языки, литература, черчение, музыка, краеведение, изобразительное искусство, конструировались на иной основе, поскольку в их содержание включались знания из разных наук или их разделов. Например, в содержание учебного предмета "русский язык" входят знания (информация) из различных наук: языкознания, лингвистики, синтаксиса и других; в содержание учебного предмета "литература" входят знания из теории литературы, литературоведения, а также собственно художественные произведения.

Однако для фиксации результатов обучения необходимо некоторое общее дидактическое содержательно-деятельностное основание, им стала совокупность знаний, умений, навыков, со временем приобретающая функционально-инструментальный смысл и основополагающее значение в оценивании не только учебных достижений учащихся, но и личности ученика в целом. Цель образования в период становления и развития советской школы определялась как всестороннее гармоническое развитие личности, а цели обучения изменялись в зависимости от тех идеологических ориентиров, с которыми было связано развитие экономики, поли-

тики, культуры нашей страны. Исторический аспект проблемы показывает, что в первые десять лет, начиная с 1917 года, отечественная школа заключала в себе предпосылки того, что сейчас мы можем называть "возвратной модернизацией" в образовании: его гуманитарность (что отразилось на учебных планах: в их содержании включались такие предметы, как психология, логика, философия, музыка, гигиена), демократичность (всеобщность образования и его дифференцированный характер в старшей ступени школы). Наш анализ динамики содержания образования показал, что в содержании школьного образования есть свои предметы-"индикаторы": дегуманитаризация образования или, напротив, его гуманизация и гуманитаризация, в первую очередь касались таких дисциплин, как психология, логика и философия, т.е. предметов, дающих знания о человеке, законах мышления и человеческих ценностях. Эти знания являются основой социальной самоидентификации человека и общества. Ориентируясь на эти предметы, в истории советской школы можно отметить определенно три времени "потепления образовательного климата", это, как было сказано, первые десять лет советской школы, далее 1946-1955 (1958) гг. и настоящее время, начиная с 1990 года.

К сказанному следует добавить, что идея масштабной политехнизации школы как отражение Закона об укреплении связи обучения с жизнью (1958 г.) способствовала расширению содержания политехнического образования, которое включало сельскохозяйственный труд (в сельской школе), предметы, обеспечивающие подготовку школьников в овладении ими массовыми рабочими профессиями, летнюю трудовую практику, а в 1984 году в соответствии с реформой общеобразовательной школы в учебные планы был введен новый предмет "основы производства и выбор профессии", более того, достаточно широкое распространение получили такие специальные образовательные учреждения, как учебно-производственные комбинаты (УПК), которые мы также можем рассматривать как средство обучения. Цели школьного обучения также претерпевали изменения: от необходимости формирования систематических знаний как базы и условия жизни и профессиональной деятельности (овладение прошлым опытом как цель и как средство в 20-30-е годы) - к развитию логического мышления (40-60-е годы), далее к развитию активности и самостоятельности учащихся (70-80-е годы), формированию системности знаний как их качества, в основе которого лежит овладение функциями научного знания (70-90-е гг.). Целью современного обучения должно стать развитие интеллектуально-познавательных способностей (умений) учащихся, адек-

ватных функциям научного знания. Обобщенно - цели школьного обучения всегда были связаны с двумя сторонами действительности: информацией как объектом освоения и развитием человека, в частности его мышления и познавательных способностей. По тому, какая из целей оказывалась ведущей и более значимой для общества, т.е. выполняла роль ценности, мы можем говорить о тенденциях в развитии самого общества, месте человека в нем, т.е. о человеке как цели или как ценности. Ближайшее время, по оценкам ученых, это время информационной цивилизации, информационных технологий, гуманитарного знания. Это время динамичной интеллектуальной обработки информации: выигрывает тот, кто быстрее, "технологичнее" сумеет обработать информацию, т.е. создать эффективный способ ее передачи и использования в самых различных сферах и областях науки, культуры, производства.

Смысл современной интеллектуальной деятельности заключается в умении интегрировать информацию (языки разных наук, искусств и технологий), продуцировать идеи и на этой основе создавать технологии как инструменты преобразования действительности. Таким образом, умственный труд действительно занимает все большее место в жизни человека и общества, становясь трудом всеобщим. Применительно к школьному образованию такая цель, как развитие логического мышления учащихся, "прошла" следующий путь: 1) логическое мышление как средство получения систематических знаний; 2) логическое мышление как цель школьного обучения, и для ее реализации создавались специальные логические средства: структурно-логические схемы, специально вводились учебные предметы - логика и философия, большое внимание уделялось физико-математической подготовке учащихся при ведущей роли знаний, умений, навыков в результатах обучения; 3) формирование системности знаний как их качества, логическое осмысление структуры научного знания (на примере изучения естественнонаучных дисциплин) в содержании школьного образования; 4) формирование интеллектуально-познавательных способностей учащихся, адекватных функциям научного знания, как умения работать с педагогически неадаптированной информацией. Важен последний момент, поскольку качество учебников будет определяться соблюдением логических канонов (принципов, критериев) конструирования учебной информации, обеспечивающих языковую грамотность, с которыми вполне согласуются дидактические принципы, что откроет психологически беспрепятственный "выход" выпускника школы в информационное пространство, путь к диалогу.

Школьный период в непрерывном и бесконечном образовательном процессе естественно рассматривать как этап, предопределяющий возможность получения профессионального образования. Последнее являет собой процесс освоения вполне конкретного объема знаний, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Здесь знания или содержание профессионального образования оказываются уже не столько средством, сколько целью образования. Именно от глубины и полноты освоения профессиональных знаний зависит качество будущего специалиста в той или иной области профессиональной деятельности. Какова же в этом случае цель школьного образования? Цель школьного образования в данном случае - подготовить человека к эффективному освоению профессиональных знаний, умений, ценностей. В дидактическом плане суть этой подготовки сводится прежде всего к развитию умственных способностей человека. Ведь если последние не будут развиты на допрофессиональном уровне образования, то вряд ли можно рассчитывать на эффективное освоение профессионального знания на следующем образовательном этапе. Поэтому объективную зависимость профессионального образования от школьного можно рассматривать в качестве еще одного методологического принципа, обуславливающего цель и содержание школьного образования.

Главная цель школьного образования состоит, на наш взгляд, в развитии у учащихся интеллектуально-познавательных способностей, под которыми мы понимаем прежде всего умение осознавать, осмысливать и ясно, точно, последовательно и доказательно выражать в языке (описывать) объекты и факты, обосновывать знание о фактах и получать новое знание из заранее известного. Последовательное и постепенное развитие интеллектуально-познавательных способностей с необходимостью предопределяет порядок распределения содержания школьного образования: от развития абстрагирующей (описательной) функции мышления к развитию аналитико-синтезирующей функции. Поэтому объективные связи и отношения между познавательными функциями могут также рассматриваться в качестве еще одного методологического принципа, обуславливающего соответствующее структурирование содержания школьного образования. Это требование согласуется с дидактическим принципом систематичности и последовательности в обучении, доказываемая теорией ассоциативных связей (Ю.А. Самарин). Знания ценны своим системным характером. Всякое знание, в частности, термин, понятие фиксируется в сознании человека локальной ассоциацией. Систематичность в обучении предполагает формирование системы локаль-

ных ассоциаций, которые в случае завершенности языковых сообщений образуют частно-системные ассоциации, ассоциации более высокого уровня. Обобщение информации выражается в некотором логически завершенном описании. Множество локальных и частно-системных ассоциаций, являющихся психофизиологической основой фактуального знания, образуют ассоциации более высокого порядка - внутрисистемные ассоциации, в которых фиксируются отношения между нерядоположенными видами научного знания: понятиями, явлениями и научными фактами, законами, принципами и теорией. Последние три вида научного знания представляют уже не фактуальное, а концептуальное знание. С помощью этих видов научного знания осуществляются объяснение и прогнозирование информации. Таким образом, природная предрасположенность головного мозга к образованию системной информации служит психофизиологической основой организации систематических и системных знаний. Систематичность знаний базируется на ассоциациях одинакового вида, системность знаний основана на ассоциациях разного вида.

Систематичность знаний как принцип дидактики раскрывается как следование в обучении от простого к сложному, от легкого к трудному, от близкого к далекому, от общего к частному. Поэтому четвертые методологический принцип, который может быть положен в основание школьного образования, тесно связан с общеизвестной закономерностью самого познавательного процесса и находит свое выражение в требовании движения в обучении «от простого к сложному». Применительно к знанию как виду языковой информации, «простым» считается знание, не требующее для своего уяснения или понимания какой-либо дополнительной информации, а «сложным» считается знание, которое для своего уяснения (осмысления) требует привлечения дополнительной информации. Легко заметить, что не может в принципе существовать абсолютно простого или абсолютно сложного знания, как и одинаково простого или одинаково сложного для всех людей. Простота или сложность знаний всегда относительны и связана с конкретными условиями его использования. Поэтому наряду с учетом указанного методологического принципа распределения содержания школьного образования «от простого к сложному» необходимо учитывать и следующее важное следствие из этого принципа: ни в каком образовательном стандарте содержание школьного образования не должно быть полностью (на все 100%) регламентировано. Необходимость ориентации обучения на достижение образовательных стандартов не следует противопоставлять такой важной цели образования как развитие ин-

теллектуально-познавательных способностей (умений) учащихся. Развитие мы рассматриваем как непрерывный процесс прогрессивных количественных и качественных изменений, происходящих с человеком. Развитие интеллекта обеспечивается путем освоения новой информации - знаний, способов деятельности, ценностей. Очевидно, последней инстанцией, где принцип построения «от простого к сложному» получает свое окончательное оформление, должен стать каждый конкретный учитель, руководствующийся этим принципом в каждой конкретной учебной ситуации.

Анализ учебного процесса, в частности психолого-педагогического цикла усвоения знаний, показывает, что в школьном обучении по-прежнему главное место занимает закрепление знаний, т.е. формирование учебных навыков, в то время как для развития интеллекта учащихся необходимым является приобретение новых умений. С нарастанием числа учебных предметов от ступени к ступени обучения, особенно в основной школе, увеличивается объем работы, направленной на формирование навыков, следовательно происходит не столько развитие интеллекта, сколько торможение его развития, поскольку более 70% заданий, имеющих в учебниках, требуют репродуктивной деятельности. Ведь пока еще никто не ответил на вопрос о том, сколько фактов (исторических, физических, географических, химических и других) необходимо (и достаточно) знать ученику для того, чтобы обеспечить развитие его интеллекта, чтобы не происходило подмены развития интеллекта объемом или качеством памяти ученика.

Психолого-педагогический цикл усвоения знаний вполне позволяет осваивать в его рамках все функции научного знания, следовательно, развивать все интеллектуально-познавательные способности учащихся. Так, для развития описательной способности необходимы: восприятие информации, ее осмысление и первичное понимание, запоминание. Этих звеньев вполне достаточно для репродуктивного воспроизведения информации и даже для некоторой ее интерпретации с тем, чтобы выделить главные мысли, вопросы в изложенном материале. Эта деятельность связана с абстрагированием информации, ее первичным обобщением, с осознанием учеником собственного смысла предъявленной информации. Поэтому не столько закрепление знаний должно стать главной задачей многих уроков, сколько применение знаний в видоизмененной или новой ситуации, само же закрепление знаний должно опираться на использование вариативных заданий, из которых каждый ученик сам должен выбрать то, которое ему представляется наиболее интересным или значимым. Навык должен вырабатываться в процессе постепенного овладения уме-

ниями - сначала как действиями, а не закрепляться как первичное образование. Не отработка навыков, а выработка умений должны доминировать в процессе усвоения знаний, ибо только постоянная работа в освоении умений как новой деятельности, основанной на «сплаве» новой информации и навыка, является условием адаптации ученика к изменяющимся условиям жизни, условием выработки самостоятельности и критичности его ума. В процессе освоения умений как деятельности в новых условиях человеком всегда движет выбор, и этот выбор должен быть учеником обоснован, т.е. объяснен и доказан. В этих условиях формируются другие интеллектуально-познавательные способности, а именно - объяснительная и предсказательная, основанные на рефлексии как индивидуально-личностном осмыслении описанной информации. Поэтому к числу задач современного обучения относится задача определения оптимального соотношения между этапами закрепления и применения новых знаний, что связано с увеличением «удельного веса» эвристики в учебном процессе.

Следующий методологический принцип, который следует положить в основание формирования содержания школьного образования, связан с пониманием особой роли языка как универсального средства познания и, в частности, языка, на котором ведется преподавание в каждой школе. Науки, элементарные начала которых составляют основу содержания школьного образования, различаются не столько своей содержательно-предметной стороной, сколько методами и выразительными возможностями (своего) языка, на котором они «говорят» нам об исследуемых предметах. Предмет физики со временем может стать предметом исследования математики или химии, или биологии, или истории. Но язык физики, как и язык каждой другой науки остается только ее языком, так как обеспечивает «физическое» или «математическое», или «биологическое», или «историческое» видение исследуемых объектов, явлений и фактов. Этот фрагмент вполне наглядно иллюстрирует вариативность содержания школьного образования, т.е. разнообразие учебных программ и учебников для различных типов образовательных учреждений: школ, гимназий, лицеев и других ОУ. В данном случае речь идет о том, что предмет изучения той или иной дисциплины может рассматриваться под разными углами зрения, т.е. открывать различные аспекты того или иного знания.

Для того, чтобы адекватно отражать действительность, структура языка должна соответствовать структуре самой действительности (реальной или воображаемой). Недаром одним из важнейших критериев естественнонаучной теории является требова-

ние о наличии у нее хотя бы одной интерпретирующей теории эмпирической модели. Реальный мир состоит из объектов и фактов, которым в языке соответствуют слова (термины) и предложения (высказывания). Они являются основными выразительными средствами представления в языке фактуального знания, позволяющего развивать лишь описательную (абстрагирующую) интеллектуально-познавательную способность учащихся. Знание же концептуальное, возникающее на базе фактуального (а, следовательно, и на его языковой базе) требует иной языковой формы выражения - рассуждения. Обоснование учеником выбора условий, деятельности, содержания требует достаточно развернутого рассуждения, упражнение в применении навыка основано на использовании стереотипом рассуждения, что не позволяет говорить о существенной информационной новизне учебной деятельности, следовательно, и о качественной стороне развития ученика, его интеллекта. Таким образом, в условиях современного урока цель и смысл закрепления знаний, как этапа урока, заключаются в необходимости и возможности определения учителем уровня актуального развития ученика, а применение знаний как этап урока может свидетельствовать о зоне его ближайшего развития.

В рассуждениях как последовательности высказываний выражаются связи и отношения между фактами. Связи и отношения генерированы человеческим сознанием в актах творческого воображения и построения идеальных моделей. Примером может служить любой закон науки. Структура рассуждения является основным выразительным средством представления в языке объяснительной и прогностической способностей интеллекта, позволяя развивать аналитическую и аналитико-синтезирующую функции мышления.

Знание существует только в виде языковых сообщений об объектах, фактах и об отношениях между фактами. Поэтому освоение прошлого социокультурного опыта, представленного в содержании школьного образования в виде элементарных начал соответствующих наук вполне естественно рассматривать как процесс овладения языком соответствующей науки, что может выступать в качестве самостоятельного методологического принципа. Этот принцип обуславливает понимание языковой сущности каждой отдельной дисциплины в содержании школьного образования и одновременно определяет общую тенденцию и технологию их изучения. Рассмотрим реализацию этого принципа в школьном обучении более подробно.

Социально-преобразующая сущность человека обусловлена способностью к интеллектуальной, коммуникативной и практи-

ческой деятельности. Поэтому в социальном становлении человека можно выделить интеллектуально-коммуникативный и интеллектуально-практический аспекты. Их развитие в процессе школьного обучения, в частности, в начальной школе, обеспечиваются соответственно такими предметами, как чтение, русский язык (письмо), математика, музыка, природоведение, изобразительное искусство, труд физкультура, позволяющие развивать лингвистические, логико-математические, пространственно-образные, музыкальные, двигательные, межличностные и внутриличностные способности (по Г. Гарднеру), базовые для дальнейшего овладения языками новых наук на этапе основной школы. Необходимость ориентации содержания образования на полноценное развитие всех сторон интеллекта - важный принцип его отбора и конструирования.

В основной школе расширяется спектр информационной новизны как необходимого условия развития интеллектуально-познавательных способностей учащихся. Появление новых предметов (языков) в виде ботаники, зоологии, географии, истории, иностранных языков, а затем - физики, химии, анатомии человека свидетельствует о дифференциации интегрального предмета, изучаемого в начальной школе, «ознакомление с окружающим миром» и способствует развитию аналитических способностей учащихся, поскольку в содержании этих предметов отражено и фактуальное, и концептуальное знание. Именно в основной школе создаются условия для развития у учащихся способностей объяснять и предсказывать явления, события, процессы.

Особую роль в школьном образовании и в образовательном процессе в целом выполняет родной язык. Он является языком-посредником, метаязыком, с помощью которого осуществляется преподавание других учебных предметов и используется на протяжении всего образовательного процесса. Поэтому, очевидно, он должен занимать в содержании школьного образования центральное место, которое обуславливает необходимость освоения его и совершенствования в нем на протяжении всего периода школьного обучения, поскольку в профессиональном обучении, не связанном специально с изучением родного языка, целенаправленное освоение его уже не предусматривается.

Однако в школьном обучении, начиная с 1949/50 учебного года, число часов, отводимых на изучение русского языка, неуклонно снижалось и к 1980/81 году сократилось на 20 часов, составив 72 часа в учебных планах школ. Ко времени начала реформы 1984 года число часов русского языка составило 80 часов, а в экспериментальных планах 1987 года снова обозначилось его

сокращение до 76 часов, и это было ярким свидетельством продолжающейся на протяжении 35 лет дегуманитаризации содержания школьного образования. Мы полагаем, что изучение русского языка должно быть предусмотрено с 1 по 11 (12) классы, а учебники по русскому языку должны быть с точки зрения их образовательно-воспитательного потенциала безупречными, поскольку от совершенства владения родным языком зависит совершенство владения языками других наук. Этот методологический принцип определяет значимость изучения родного языка для эффективного освоения всего содержания школьного образования. Следствием из указанного принципа может служить предположение о том, что изучение иностранного языка в школе необходимо начинать с разговорной речи, а вовсе не с письма и чтения. Иначе говоря, изучение языка эффективно лишь с помощью языка, на котором говорит человек.

Содержание школьного образования, как показывает исторический опыт, меняется со временем. Сами изменения обуславливаются в первую очередь предвидением актуальности тех проблем, которые могут возникнуть в социуме или в развитии всего человечества в целом. На школьный этап в образовательном процессе как бы «выпадает ответственность» за подготовку человека к осмысливанию и, возможно, решению возникающих проблем в будущем (например, проблем информационных, валеологических, экологических и других). Поэтому объективная зависимость средств образования (знаний) от актуальности и необходимости решения социальных задач является методологическим принципом, которым следует руководствоваться при изменении (корректировке) содержания школьного образования. При этом необходимо учитывать, что каждая включаемая в содержание школьного образования дисциплина (учебный предмет) должна соответствовать главной цели школьного образования.

Содержание образования, представленное в виде бинарной интегративной системы, доказывает такие его гуманитарные функции, как обеспечение грамотности и предупреждение функциональной неграмотности человека, возможность его профессиональной ориентации, самопознание, культуuroбразующую функцию, в отношении которых осуществляется социальная и личностная самоидентификация. Содержание образования полифункционально в отношении жизненных целей и планов человека, является динамичным феноменом, обладает потенциальной диалогичностью и потому является не только объектом конструирования, но и субъектом образовательного процесса как процесса диалогического.

Имея в виду характеристики содержания образования, учитывая логику-дидактические и собственно дидактические принципы, многоаспектность интеллекта человека, как предрасположенность к освоению различных языков информации (знаков, чисел, пространственных отношений и т.д.), мы можем сформулировать еще один методологический принцип его обоснования - принцип обеспечения адекватной самоидентификации личности средствами содержания образования. В соответствии с названными принципами отбора содержания образования должны конструироваться и школьные образовательные стандарты.

И последнее. Поскольку современное образование становится все более личностно-ориентированным, то в конструировании содержания образования необходимо учитывать взаимосвязь социокультурного, психологического и личностного аспектов человеческой деятельности. Поэтому необходимость соответствия содержательно-информационного и природно-интеллектуального также является методологическим принципом при конструировании содержания школьного образования на всех его уровнях: теоретическом, нормативном (в построении учебных планов, учебных программ, учебников), в процессе обучения и на индивидуально-личностном уровне).

Изложенное позволяет сделать следующие выводы. Гуманитарный смысл информационного подхода к школьному образованию заключается в том, что: а) цели образования должны предусматривать развитие интеллектуально-познавательных способностей учащихся, адекватных функциям научного знания, на основе овладения всеми элементами содержания образования и б) реализация этих целей должна учитывать методологические характеристики содержания образования как гуманитарного феномена - свойства, закономерности, функции. Это означает, что:

- 1) реализацию принципа совершенного владения родным языком мы должны рассматривать как необходимое и важнейшее условие обеспечения языковой грамотности ученика;
- 2) принцип объективной зависимости профессионального образования от школьного позволяет реализовать такие функции содержания образования, как предупреждение функциональной неграмотности и допрофессиональное самоопределение;
- 3) поскольку развитие личности обеспечивается информационной новизной, и эта новизна связана с постоянным обновлением и совершенствованием языков — метаязыка и языков наук и искусств, то обновление языков требует учета принципа динамичности в конструировании содержания образования;

4) овладение языками как обновляющейся и развивающейся культурой позволяет реализовать культуuroобразующую функцию в конструировании содержания образования и в образовательном процессе как диалогическом.

Поэтому при конструировании содержания образования необходимо учитывать такие методологические характеристики содержания образования, как полифункциональность, динамичность, диалогический (рефлексивный) характер его усвоения. И поскольку развитие личности, в частности, развитие интеллектуально-познавательных способностей обеспечивается освоением новой информации, важнейшую роль в конструировании содержания образования играет принцип проблемности, ибо только в процессе разрешения проблем, связанных с абстрагированием и обобщением информации (ее описанием), объяснением (анализом), предсказанием (анализом - синтезом информации), всегда имеющими индивидуально-личностный характер, происходит обогащение познавательного опыта ученика и непрерывное развитие его интеллекта.

СЛОВЕСНОСТЬ - основа фундаментальности содержания гимназического образования. На переломных этапах развития школьного образования проблема осмысления, отбора и преподавания школьных дисциплин всегда была в числе первоочередных и актуальных. В настоящее время, когда плюрализм мнений в образовании стал реальностью, необходимо рассматривать эти вопросы с позиций конкретных методологических подходов, чтобы точнее определиться в том, чему учить и как учить. В данных материалах вопрос о преподавании русского языка в современной школе рассматривается с позиций логико-информационного и интегративного подходов в общем контексте освоения содержания образования. Некоторые предварительные пояснения.

1. С позиций информационного подхода под содержанием образования понимается та часть прошлых знаний, поэтапное распределение и взаимосвязь которых при условии высокого профессионального их освоения позволяет достичь главных целей школьного образования. Под целью школьного образования понимается в первую очередь, необходимость развития у учащихся интеллектуально-познавательных способностей как умения эффективно использовать функции научного знания: описательную, объяснительную и предсказательную, т.е. умения логически мыслить - обобщать, анализировать и синтезировать информацию. Под информацией понимается любое языковое высказывание, имеющее значение и смысл. Следовательно, ов-

ладение содержанием образования в виде различных учебных предметов рассматривается как овладение языками различных наук. При этом родной язык выполняет функцию базового, основного языка (метаязыка), на котором ведется обучение.

2. С позиций интегративного подхода содержание образования понимается как педагогически адаптированная система прошлого социокультурного опыта, представляющая его в единстве социопрактического, психологического и индивидуального, в единстве состава и деятельности по освоению этого опыта. В качестве дидактической интегративной модели содержания образования выступает бинарная интегративная система (БИС) содержания образования, как взаимосвязь инвариантов состава содержания и инвариантной структуры деятельности. Теоретико-содержательную основу модели бинарной интегративной системы составляют работы М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.С. Леднева. Смысл бинарной интегративной системы, представляющей содержание образования во взаимосвязи двух инвариантов состоит в том, что каждая из инвариантных структур видов деятельности (познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, трудовая, эстетическая и физическая) должна быть наполнена такими элементами состава содержания, как: а) знания о природе, обществе, технике, способах деятельности, человеке, искусстве; б) способы деятельности по сохранению культуры (умения и навыки); в) опыт творческой деятельности; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Бинарная интегративная система как целостный культурно-исторический феномен обладает методологическими характеристиками, среди которых наиболее важными представляются ее гуманитарные функции: обеспечение грамотности и предупреждение функциональной неграмотности, профессионально-ориентирующая, обеспечение самопознания / самоидентификации личности, культуuroобразующая функция. Эти функции в отношении ученика выполняет и такой учебный предмет, как русский язык. Обучение любому предмету должно опираться на дидактические принципы, однако выбор методологии, со всей необходимостью предполагает опору и на принципы, диктуемые определенными методологическими подходами. Поэтому в качестве принципов, нормирующих преподавание и изучение русского языка, мы выделяем следующие принципы, вытекающие из логико-информационного и интегративного подходов к обучению:

1. В обучении русскому языку необходимо учитывать объективные связи и отношения между познавательными функциями - описательной, объяснительной и предсказательной.

2. Двойственная функция русского языка в отношении успешности овладения содержанием других предметов требует изучения русского языка с 1 по 11 (12) классы, а учебники по русскому языку должны быть безупречными, поскольку от совершенства овладения родным языком зависит совершенство владения языками других наук. Русский язык - системообразующий предмет в обучении.

3. Совершенство владения языком определяется умениями ясно, точно, последовательно и доказательно строить языковые сообщения. Эти логико-информационные критерии должны быть положены в основу обучения русскому языку, поскольку составляют основу языковой грамотности.

4. Поскольку социокультурный опыт динамичен, то динамичен и язык как его неотъемлемая часть, поэтому в преподавании русского языка необходимо предусматривать обновление содержания этого предмета и способы овладения им, в частности, технологии изучения русского языка.

5. Развитие языковой грамотности базируется на развитии лингвистических способностей, являющихся основой реализации других интеллектуальных способностей (логико-математических, пространственно-образных, межличностных, внутриличностных и других способностей), поэтому необходимость соответствия содержательно-информационного и природно-интеллектуального также является методологическим принципом изучения русского языка.

6. Родной язык является языком самоидентификации и социализации человека, поэтому принцип адекватной самоидентификации личности средствами родного языка также является методологическим принципом при его изучении.

Изложенное позволяет сделать следующие выводы. Гуманитарный смысл логико-информационного и интегративного подходов в изучении русского языка заключается в том, что:

А) цели преподавания русского языка должны предусматривать развитие интеллектуально-познавательных умений учащихся, адекватных функциям научного знания, т.е. умениям ясно, точно, последовательно и доказательно использовать информацию для описания, объяснения и предсказания явлений, событий, фактов, изложенных на родном языке. Эти умения станут основой овладения другими языками, в том числе и иностранными, так как ученик научится грамотно мыслить и изъясняться на родном языке, поскольку овладеет закономерностями грамотной речи;

Б) реализация этих целей должна учитывать методологические характеристики содержания образования, свойственные содержанию любого предмета, в том числе и русскому языку, а именно: динамичность, потенциальную диалогичность, открытость, полифункциональность, зависимость образовательного эффекта от самопознания личности, а также названные ранее функции. Это означает, что:

1) реализацию принципа совершенного владения родным языком мы должны рассматривать как необходимое и важнейшее условие обеспечения языковой грамотности ученика;

2) объективная взаимосвязь школьного и профессионального образования со всей необходимостью требует своевременного обновления содержания и методов изучения родного языка на протяжении всего периода школьного обучения по безупречно подготовленным с точки зрения логики и грамматики учебникам (содержание и структура учебников по русскому языку должны отвечать логическим канонам функционирования языка);

3) грамотное владение родным языком есть наиважнейшее условие предупреждения функциональной неграмотности и обеспечения адекватной самоидентификации личности в образовательном (диалогическом, рефлексивном) процессе; будет способствовать своевременному приобщению школьника к культуре посредством овладения языками других наук и искусств;

4) в освоении родного языка как культурной ценности названные принципы являются принципами развивающего обучения и «обучающего» воспитания.

Качественное обучение русскому языку есть первое и главное условие основательного обучения и образования. Поскольку язык - это живой, развивающийся феномен, то это активный социальный феномен. Активный — значит сопротивляющийся - информационному насилию как попытке искажения закономерностей его развития. В обучении родному языку всегда следует помнить слова великого педагога К.Д. Ушинского, который писал о том, что «язык - это душа народа; умер язык в устах народа - умер и народ. Много может создать народ, но язык - никогда». Поэтому учитель-словесник выполняет могучую социальную миссию: он способствует закреплению государственности и развитию национальной культуры.

Если в качестве ведущей в обучении считать функцию развития интеллектуально-познавательных умений учащихся, то условием её реализации с необходимостью становится информационная новизна как непрерывный процесс систематического и последовательного овладения новыми языками на базе и с

помощью уже освоенного родного языка, выполняющего в данном случае роль метаязыка. Информационная новизна предполагает, что от класса к классу и от этапа к этапу обучения учащихся должны осваивать «новые языки» в виде новых учебных предметов (язык математики, язык физики, язык истории, язык географии и т.д. и т.п.), но только после освоения базового - родного языка, который будет использоваться в качестве инструмента (средства) освоения других - новых языков (учебных предметов). Примерную модель обучения, правда без достаточного методологического и логико-дидактического обоснования, мы имеем в современной школе. Обучение в начальной школе нацелено главным образом на освоение родного языка и упреждение в нем в процессе обучения другим, также важным с точки зрения интеллектуального развития ребенка, предметами: математике, ИЗО, музыке и т.д., освоение содержания которых начинается нередко еще в дошкольном возрасте. Вопрос о том, не лучше ли определенное время заниматься изучением только родного языка, следует решать, очевидно, с учетом необходимости развития самых разных сторон интеллекта и индивидуальных задатков: лингвистических, логико-математических, музыкальных, художественных и т.д., для полного раскрытия и совершенствования которых требуется своевременно определенная информация в виде соответствующих «новых языков» (учебных предметов). Сколько учебных предметов должно быть в начальной школе? Согласно последним результатам психологической науки, активность сознания, а следовательно, и активность познавательной деятельности учащихся определяется границами 7 ± 2 учебных предметов. Поэтому число их, очевидно, должно нарастать постепенно от 5-ти в первом и до 9-ти в последнем классе начальной школы. Необходимость полноценного и разностороннего развития всех граней интеллекта учащихся обуславливает построение учебного плана: сначала букварь (чтение) и письмо, затем арифметика, ИЗО, музыка, физическая культура и труд, затем изучение окружающего мира (как синтетически-интегративного предмета). Здесь дополнительно допустимо изучение иностранных языков, что весьма практиковалось при домашнем воспитании и образовании в прошлом. На этапе начальной школы следует развивать и способности межличностного общения, например, за счет использования различного рода игр, предполагающих принятие не только индивидуальных, но и общих согласованных решений коллектива учащихся.

На этапе обучения в основной школе расширяется спектр информационной новизны как необходимого условия реализации функции развития интеллектуально-познавательных способностей. Появление новых учебных предметов («языков») в виде ботаники, географии, истории, иностранного языка, затем — физики, химии, анатомии свидетельствует о дифференциации ранее интегрального предмета - «ознакомление с окружающим миром» и способствует развитию аналитических способностей учащихся. На первых двух этапах школьного обучения идет процесс освоения элементарных начал, которые составляют необходимую предпосылку освоения различных сторон социокультурного опыта, оставляющих основания дальнейшей жизнедеятельности.

На этапе обучения в средней (старшей) школе стремление к реализации синтезирующей функции интеллекта должно найти и находит свое выражение в интегративности знания, обеспечивающей целостное представление учащихся об окружающей действительности. Этой тенденции способствует изучение биологии, обществознания, астрономии, математического моделирования, информатики и т.д.

Одним из важнейших критериев отбора и включения учебных предметов в соответствующие учебные планы являются главные стратегические цели обучения в начальной (общей) и средней школе. Место той или иной дисциплины в учебном плане должно определяться невозможностью достичь ожидаемого результата в развитии интеллекта учащихся без ее использования. Помимо основного к числу критериев отбора и включения дисциплин в соответствующие учебные планы могут быть отнесены следующие: а) наличие определенной области социокультурного опыта, подлежащий освоению в период допрофессионального образования; б) универсальность определенного вида информации (например, языка), отсутствие которой не может быть восполнено информацией о других сторонах социокультурного опыта; в) необходимость использования определенной информации как универсальной для связи различных сторон социокультурного опыта, для выработки целостного представления о мире, для более полного и глубокого понимания с её помощью другой информации о той или иной стороне социокультурного опыта (например, математика). Проведенный с точки зрения информационного подхода анализ целей, этапов и критериев допрофессионального образования позволяет отразить его в следующей обобщающей таблице:

Табл.

Этапы обучения	Цели обучения			Учебные предметы (как новые)
	Овладение познават. методами	Развитие познавательных способностей	Уровни интеллекта	
Начальная школа	Обобщение	Описательная	Знание	Родной язык, чтение, арифметика, ИЗО, музыка, труд, физ. кул., природо-ведение
Общая школа	Анализ	Объяснительная	Понимание	Литература, ин. яз., география, ботаника, зоология, химия, физика, геометрия, алгебра, тригонометрия
Средняя школа	Анализ + Синтез	Объяснительно-предсказательная	Понимание - умение (как деятельность)	Биология (экология), астрономия, технология

Проведенный анализ позволяет также сформулировать минимально необходимое число требований (критериев) интеллектуально-дидактического характера, которые можно предъявить к «идеальному» выпускнику средней школы. Выпускник обязан:

- 1) в совершенстве владеть родным языком;
- 2) уметь анализировать учебные ситуации, собственные поступки;
- 3) уметь предвидеть последствия в учебных ситуациях и собственных действий;
- 4) принимать самостоятельные решения и нести за них индивидуальную ответственность.

Реализация этих целей является условием достижения более общих целей. Учебные предметы должны отбираться в отношении единства Природы, Культуры и Человека. Сказанное позволяет выделить логико-дидактические основания, которые необходимо учитывать при конструировании учебных предметов применительно к ступеням обучения, т.е. в отношении начальной, основной и средней школы. К ним относятся цели обучения, функции научного знания и адекватные им интеллектуально-познавательные способности, а также логические операции, овладение которыми способствует развитию соответствующих интеллектуальных возможностей детей разных возрастов.

Отбор учебных предметов, особенно для начальной школы, должен учитывать те психофизиологические задатки как предпосылки к развитию способности ребенка, которые требуют первоочередного развития, а именно: способность к мышлению (как процессу, управляющему развитием других деятельностных структур), способность к коммуникации и способность к предметно-практической деятельности. Их физиологическая основа - голова (мозг), язык и рука. Связь между ними можно выразить следующей схемой.



Развитие каждой из структур тесно связано с развитием остальных. Так, на развитие ума, мыслительных способностей влияет развитие языковой коммуникации и развитость моторики мышц пальцев руки. Вот почему среди первоначальных занятий ребенка-дошкольника - чтение (говорение, пение), движение (рисование, хореография). В начальной школе следует использовать эту тенденцию как закономерность и включить в число приоритетных дисциплин: русский (родной) язык, чтение, пение, математика, изобразительное искусство, физкультура (хореография), труд и затем уже - природоведение, изучение которого требует абстрагирующей силы ума, т.к. не многие явления природного мира наблюдаемы непосредственно, видимы, осязаемы.

Распределение предметов по линиям треугольника показывает их влияние на развитие ребенка:



Цели обучения следует рассматривать во взаимосвязи внешне-социокультурного и внутреннего, психологически-индивидуального, т.е. в отношении картины мира, как целостной системы, отражающей полноту социокультурного опыта и учитывать развитие ребенка. В целом структура обоснования введения в учебный план того или иного предмета может выглядеть следующим образом. Для того, чтобы школьное образование давало возможность человеку достигнуть своих целей путем освоения прошлого социокультурного опыта, необходимо, чтобы:

1) ребенок последовательно овладевал языками разных наук и в первую очередь родным языком (кстати, этому великолепно способствовал средневековой тривиум, включавший грамматику, логику и риторику);

2) научился обобщать, анализировать, синтезировать информацию;

3) для того, чтобы с помощью соответствующего языка (и в первую очередь - родного языка, нередко - как метаязыка) уметь описывать, объяснять, предсказывать последствия явлений, событий, ситуаций и своих собственных поступков, что свидетельствовало бы о его развитых интеллектуально-познавательных способностях и об овладении им функциями научно-теоретического знания (описательной, объяснительной, предсказательной).

В соответствии с классическими психолого-педагогическими закономерностями усвоения знаний (информации) следует определить или выделить ведущий принцип структурирования информации на каждой ступени обучения и соотносить его с ведущей интеллектуальной деятельностью (обобщение или анализ, или анализ-синтез). Кроме того, важно уже на начальной ступени обучения дать возможность учащимся познакомиться со всем разнообразием языков как символов описания информации (буквой / словом, числом, линией, цветом, нотным знаком). Учебные предметы должны в своей совокупности развивать все стороны интеллекта, о которых говорилось ранее.

Таким образом, обоснование набора учебных дисциплин в начальной школе опирается на ряд следующих положений: ведущей целью обучения на данной ступени должно быть обучение родному языку как средству коммуникации и самовыражения. Совокупность учебных предметов должна представлять (отражать) в обобщенной форме целостную картину мира и полноту областей социокультурного опыта. Ведущей интеллектуально-познавательной функцией в обучении должна быть функция описания, а ведущей интеллектуальной способностью - способность к обобщению. Ведущий принцип конструирования содержания учебных

предметов - систематичность и последовательность (от простого к сложному, от общего к частному, от близкого к далекому).

Этим условиям может соответствовать следующий набор учебных предметов (используем традиционные как устоявшиеся в практике названия). На первом месте должен быть предмет «русский язык» (грамматика), как средство, инструмент (и в этом его ценность!), межличностной и внутриличностной коммуникации, условие понимания текстов по другим учебным предметам, предмет, развивающий лингвистический аспект интеллекта, позволяющий описывать информацию и обобщать её (мысленно, устно и письменно). Знания по русскому языку должны быть представлены систематически: от простого к сложному и т.д., т.е. буквы - слово - предложение - текст (основу этой системы представляет «Букварь»). От умения словесного самовыражения следует переходить к искусству самовыражения, поэтому вершиной овладения родным языком является не только элементарная (общая грамотность, но и искусство/ культура речи, т.е. риторика). Поэтому в содержание русского языка как учебного предмета должны быть включены элементы риторики, что не мешает её систематическому освоению как специального предмета в более старших классах или в системе дополнительного образования.

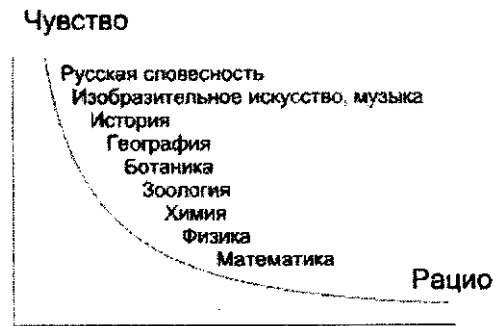
Изучение предмета «русский язык» должно быть тесно связано с изучением собственно родной речи, чему служит предмет «чтение». Чтение следует рассматривать как показатель образованности человека (грамотность, лексический запас, умение и искусство понимания речи). Чтение закрепляет и развивает грамотность, лингвистическую и пространственную форму интеллекта (воображение, самостоятельность мысли и мышления). Чтение текстов способствует развитию умения описывать и обобщать, начальным операциям, лежащим в основе анализа, закрепляет навык диалоговой коммуникации (в отношении автора текста, собеседника). Чтение (особенно чтение вслух) развивает человека эмоционально (выразительное чтение; см.: «читай не так, как пономарь, а с чувством, с толком, с расстановкой»). Следующий важный предмет развивающего назначения - предмет, целью которого является развитие логико-математической «формы» интеллекта. Им может быть математика (арифметика, счет, правила математические как логические отношения). Математика знакомит с новым языком - числами и действиями над ними. Русский язык помогает осваивать новый язык, строить математические описания и обобщать знания о математических отношениях, имеющих место в природе, культуре, человеческой практике. Принцип построения математики - систематичность и последовательность.

Расширение языкового контекста в рамках его социокультурной универсальности позволяет впоследствии мысленно переносить сложившиеся в опыте деятельности структуры в другие сферы человеческого знания. «Математику уже затем изучать надо, что она ум в порядок приводит», - писал М.В. Ломоносов. Значит, затем этот порядок станет основой понимания порядка «других вещей». Наиболее обобщенным предметом, дающим знания об окружающем мире, является природоведение, или естествознание. Целью его изучения является освоение целостной картины мира как единого пространства - Земли как части Космоса. Содержание данного предмета позволяет в обобщенной и описательной форме (образец для адекватного развития интеллектуально-познавательных способностей ученика) представить близкий человеку мир и условия его существования в земных стихиях, познакомиться с закономерностями жизни Природы. Этот предмет позволяет ученику осмыслить ряд взаимосвязанных целостных систем: человек - его дом - город (местность) - страна - Земля. От целостности изучения - к целостности описания - к обобщению, вот логика изучения школьного курса «Естествознание». Изучение внешнего - предпосылка к постижению (анализу и объяснению) внутреннего, сущего в основной и старшей школе. Кроме того, изучение данного предмета позволяет оперировать родным языком, применять язык математики, развивать различные стороны интеллекта.

Познавательная деятельность раскрывается в единстве чувственного и рационального, эстетического и логического. Генетически чувственное восприятие (нравственно-эстетическое, духовное) предшествует рациональному (осмыслению), так как характеризуется целостностью, бесструктурностью и образностью. Действительно, физиологами доказано, что ребенок начинает осваивать мир правым полушарием головного мозга, развитие речи, языка как структурного феномена связано с развитием левого полушария, началом абстрагирования. Нравственное развитие ребенка начинается позже эстетического. Гегель писал о том, что нравственность начинается с красоты. Для осмысления того, что такое хорошо и что такое плохо, ребенок должен иметь некоторый лексический запас, в то время как чувство прекрасного находит выражение в удивлении, восторге.

Характерная черта информации, перерабатываемой правым полушарием головного мозга заключается в её «развернутом» для восприятия виде, в то время как информация, за которую «ответственно» левое полушарие, представлена в «свернутом», обобщенном, дискретном, закодированном виде (формулы, символы,

математические знаки, графики) и лишена нюансов явного вида (краски на картине, тона и полутона музыкальных фраз, поэтическая речь, сказка). Следовательно, все учебные предметы в контексте познания можно расположить на кривой, полюсами которой будет чувственное и рациональное.



Сказанное позволяет предположить, что наиболее выраженным учебным предметом с точки зрения эстетико-познавательного начала является литература, а наиболее абстрактным, рациональным предметом - математика. Первый из них можно назвать абсолютным, универсальным (однозначность художественных средств) предметом художественно-эстетического цикла (слово = образ = язык), а в изучении второго предмета можно вполне обойтись собственно математической символикой (формула = знак = язык), используя родной язык (другой язык) как вспомогательный, связующий мета-язык. В первом случае - литература, и во втором случае - математика; описание собственно предметного содержания возможно только с помощью языка данного предмета, родной язык используется в качестве выразительного средства. Опуская дальнейшие рассуждения, попытаемся высказать предположение о последовательности расположения учебных предметов в контексте познавательной деятельности на кривой (гиперболе) от чувственного к рациональному. Так: русская словесность - ИЗО - музыка - история - география - ботаника - зоология - химия - физика - математика. Отличительной чертой этого ряда является нарастание абстрагирующей функции мышления. Особое место в нем должна занимать астрономия, требующая как высокой степени абстрактного мышления (математического), так и художественного воображения (пространственного мышления).

К сказанному следует добавить, что соотношение «чувственное - рациональное» - не единственный принцип отбора

учебных предметов. В соответствии с положением о том, что в начальной школе должна доминировать обобщение, в основной - анализ как принцип, в старшей школе — анализ + синтез (тоже как принцип), считает возможным предположить, что в основной школе учебные предметы должны быть представлены как дисциплины с учетом дифференциации языка науки: не язык биологии, а язык ботаники и зоологии, хотя им предшествует изучение физической географии. Итак, в основной школе вполне оправдано ознакомление с языками новых отраслей знания: языком описания растительного мира (ботаника), языком описания животного мира (зоология), языком физики (механика), языка химии как новой символикой, новыми математическими языками (геометрия, тригонометрия), иностранными языками. Наибольшее разнообразие языков науки и должно отличать преподавание именно в основной школе.

В старшей школе, где доминирующим принципом конструирования содержания образования, должен быть принцип системности, которому соответствует логическое требование развития у школьников умений «анализа - синтеза», в учебном плане школ должны быть такие предметы, как биология, астрономия, технологии. Сквозными критериями оценки содержания каждого предмета должны быть критерии ясности, точности, последовательности и доказательности.

Рассмотрим теперь специфику постановки и реализации целей урока при изучении столь разных предметов как литература и математика. Главная цель изучения литературы в школе - нравственно-эстетическое воспитание школьников, т.е. овладение ценностными смыслами культуры и жизни. В этом плане учебный предмет «литература» вполне может обходиться своим собственным языком - художественно-эстетическим - описание, - родной язык в этом случае выполняет роль мета-языка, необходимого для объяснения, рассказа, изложения. То же самое касается математики, которая вполне может обходиться математическим языком (знаками, символами, формулами, кодирующими содержание математической информации), а родной язык привлекается для интерпретации этой информации (правильности суждений, выводов и умозаключений). Однако цели обучения математике иные, чем цели обучения литературе. Цели обучения математике, как и логике, ориентированы на развитие способов рассуждения в соответствии с критериями ясности, точности, последовательности и доказательности рассуждений. На уроках математики цели воспитания трансформируются, скорее, в воспитательные за-

дачи, во всяком случае, они выглядят как бы «мельче» по сравнению с целями воспитания на уроках литературы. С другой стороны, это нельзя утверждать категорично, поскольку математика способствует развитию воображения, культуры мышления как качества ума, т.е. развитию интеллектуально-познавательных способностей ученика, в то время как литература призвана воспитывать культуру чувств человека. Следовательно, у предметов (и соответственно - уроков) литературы и математики разные цели воспитания.

Таким образом, содержание разных учебных предметов (содержание школьного образования) призвано воспитывать чувства и способствовать развитию интеллекта, культура мышления. Педагогическую доминанту уроков математики можно сформулировать словами «обучая развивать и тем самым воспитывать учащихся». Обе формулировки в своей совокупности демонстрируют (доказывают) единство эстетического и логического в познавательной деятельности. Здесь обнаруживается общность дидактического ядра как образовательной основы в школьном обучении при различной его педагогической инструментровке. Именно поэтому так важно каждому образовательному учреждению определиться в системе ценностей как интегрированной системы. Уроки по предметам нравственно-эстетического цикла (литература, ИЗО, музыка, история) видятся в следующей педагогической модели: средствами обучения способствовать целям воспитания как ведущим ориентирам в учебной деятельности школьников; от воспитания культуры чувств к развитию культуры ума, к гуманистическим ценностям: справедливости, добру, красоте, к культуре общения - к духовности. Изучение таких предметов, как математика, физика, может строиться в следующей логике: средствами обучения способствовать развитию интеллектуально-познавательных способностей (человеческому «рацио»), логическому мышлению, культуре ума, рассуждения, воспитанию культуры мышления и ясному, точному, последовательному и доказательному оформлению собственной мысли, критичности ума. Ценностью индивидуального и коллективного познания является установление истины, что практически всегда связано с творческой деятельностью субъекта, как ценностью в любом виде деятельности. Таким образом, методологические ориентиры в конструировании уроков при изучении предметов разных циклов имеют следующий вид. В качестве общего основания выступает логико-информационный подход, ибо учить обобщению, анализу, синтезу следует на уроках, используя информа-

цию по все предметам, как и умениям описывать, объяснять, прогнозировать, стой лишь разницей, что, например, на уроках математики, физики, биологии, эти умения выступают ведущей целью обучения, а на уроках литературы, ИЗО, истории эти же умения подчинены целям воспитания, предполагающим формирование ценностного отношения к действительности, к миру, к людям, к себе. Гуманитарно-аксиологический подход как выражение гуманистической парадигмы в образовании позволяет определить приоритетные ценности в их иерархии. Системный (системно-деятельностный) подход позволяет выстроить стратегию, путь реализации философско-педагогического замысла как на конкретном уроке, так и в системе учебных занятий. Те же самые рассуждения применимы в отношении таких предметов, как труд, физкультура, или например, иностранный язык, информатика, география.

В зависимости от ступени обучения в учебной деятельности школьников приоритетными являются линии: обобщение - описание (начальная школа), анализ - объяснение (основная школа), анализ + синтез - объяснение + прогнозирование (старшая школа). В рамках уроков разных типов приоритетные линии выступают их инвариантом, т.е. требуют систематического освоения. Остальные линии могут быть реализованы как вариативная часть урока в зависимости от его типа, отражать творческий, но научно-обоснованный выбор учителя и учащихся в образовательном процессе. Цели образования и обучения с точки зрения логико-информационного и логико-дидактического подходов могут быть представлены в следующей схеме.

Цели школьного образования	Цели школьного обучения
Расширение информационной картины мира с позиции полноты социокультурного опыта и его ценностей	Совершенное владение родным языком
Овладение знаниями как языками разных наук и искусств (языком культуры)	Развитие умения анализировать учебные ситуации, собственные поступки
Развитие интеллектуально-познавательных способностей и интереса к познанию	Развитие умения предвидеть последствия в учебных ситуациях и собственных действий
Овладение умениями и навыками как технологической базы жизни	Развивать умение принимать решения и нести за них индивидуальную ответственность

И еще об одном, очень важном условии, обеспечивающем развитие учащихся, которое оценивается в настоящее время как цель школьного образования. Каждый урок должен давать ответ на вопросы «чему учил» и «как учил» учитель. Учитель учит, как правило, предметным знаниями и умениям, общим учебным умениям, нередко рассматривая их как цель или самоценность в обучении. Если целью обучения выступает развитие ученика, то первые две цели выполняют роль средства обучения. В современном обучении так и должно быть.

На вопрос о том, как учил учитель, мы получаем, как правило, два ответа: путем прямой трансляции учебного материала или путем создания условий для развития ученика. Предпочтительнее второй путь. Для этого необходимо обеспечить информационную новизну на уроках:

А) новой парадигмы обучения, т.е. в организации предметно-практической деятельности и общения учащихся, чему могут способствовать новые технологии обучения;

Б) собственно новой информации, которая неизбежно требует творческой деятельности учащихся в процессе её освоения;

В) новых партнеров в учебной деятельности, в качестве которых выступают ученики данного класса или из других классов (например, в системе дополнительного образования).

Поскольку учебные ситуации ежедневно обновляются, то и от учеников ежедневно требуется не алгоритмическое, а самостоятельное освоение новых учебных и жизненных ситуаций. На уроке возможна реализация как всех трех условий, так и одного или двух условий из названных, важно, чтобы они использовались.

С учетом названных условий следует отбирать методологию конструирования учебных занятий и их систему, ибо и на деятельность учителя распространяется требование владеть умениями описания, объяснения и предсказания результатов своей деятельности и деятельности его учеников.

Глава 4. Урок в системе образовательного процесса

Опора на культурно-исторический, логико-дидактический и рефлексивный подходы помогла по-новому осветить структурную единицу учебного процесса - урок или в целом - учебное занятие, назначение которых заключается в необходимости развития интеллектуально-познавательных умений учащихся. Для конструирования урока необходимо:

- 1) определиться в методологии понимания образования и обучения как культурно-исторических процессов;
- 2) рассматривать обучение как систему организации образовательного процесса, который соотносится с учебным процессом как смысл и значение;
- 3) представить учебный процесс как собственно образовательный на основе рефлексивной деятельности его субъектов и дать возможность открыть в общем для всех учащихся данного класса значении индивидуально-ценностный смысл;
- 4) использовать приведенные исходные положения для осмысления планируемого урока, который одновременно является содержательно-деятельностной единицей учебного и ценностно-смысловой единицей образовательного процесса;
- 5) иметь в виду, что содержание образования, отбираемое для урока (учебный материал) является знанием (языком), которым становится для ученика таковым, когда он научился им пользоваться как ориентиром в собственном интеллектуально-познавательной или практической деятельности;
- 6) умеет с помощью языка соответствующей науки описывать, объяснять и прогнозировать события и действия в соответствии с логико-информационными критериями ясности, точности, последовательности и доказательности.

Для характеристики интеллектуальной сущности урока необходимо соотнести функции интеллектуально-познавательной деятельности (как интеллектуально-коммуникативные способности ученика) с дидактическими задачами урока в его структуре. Как показано в главе 6, дидактические задачи урока решаются поэтапно: на подготовительном (вводно-мотивационном), операционно-познавательном и оценочном. На каждом из них следует развивать интеллектуально-познавательные способности учащихся, т.е. умения описывать, объяснять и прогнозировать, но соотношение их на каждом этапе может и должно быть различным при ведущем какого-либо из них. (Статистика, проведенная в свое время НИИВШ, показала, что оптимальным является следующие их соотношение в рамках локальной темы, должно быть

60% - описание, 30% - объяснение, 10% - прогнозирование). Вероятно, на первом этапе урока, которому соответствует дидактическая задача подготовки учащихся к предстоящей деятельности (в общем виде она формулируется учителем: "Сегодня мы с вами на уроке будем заниматься..., для того, чтобы..."), функции описания, объяснения и прогноза максимально сближены. Они практически сконцентрированы в этом предложении, поскольку в нем выражены и мотив, и цель деятельности (обучения), т.е. смысл освоения знания (языка).

Однако следует иметь в виду, что установка в большей мере выражает смысл деятельности со стороны учителя как носителя "готового знания" - ведь учащимся оно еще не известно. На этапе проверки домашнего задания учащиеся должны уметь описать и объяснить содержание выполненного домашнего задания; реализация прогностической функции будет осуществляться в том случае, когда учащиеся будут пользоваться известным из прошлых уроков знанием как ориентиром для ответов на вопросы типа "что будет, если...", "предскажите динамику изменений в случае, если /когда..." и т.д., то есть: либо исключая описание и объяснение, либо делая эти функции подчиненными по отношению к прогностической (последовательность: прогнозирование - описание - объяснение). Такая работа зависит от характера предъявляемой информации (учебного задания), в частности, решение проблемной ситуаций, когда есть возможность высказывания догадок, предположений, гипотез. В данном случае прогнозирование может относиться как к поиску ответа (знания), так и к структуре (последовательности) изложения.

На этапе актуализации знаний и опыта учащихся (подготовка к изучению или повторению, обобщению и систематизации знаний) соотношение описания, объяснения и прогнозирования будет зависеть от характера (уровня) познавательной деятельности учащихся. В случае, если им предстоит слушать учителя, воспринимая знания (информации) в "готовом" виде (рассказ, лекция), требуется привлечение необходимых знаний для их воспроизведения (описания и объяснения). Тем более, если учащимся предстоит самостоятельная работа с целью изучения новых знаний либо изготовления чего-либо (прибора, макета и т.д.), необходимы описание и объяснение предстоящей работы, подводя итог первому этапу урока (подготовительному), следует отметить, что его интеллектуальный потенциал будет формироваться за счет доминирования таких функций познавательной деятельности, как описание и объяснение, требующих обоснования связей разного рода: причинно-следственных (в фактуальном знании), **структур-**

но-функциональных (в концептуальном знании). Решение этой задачи будет зависеть от методов обучения, когнитивную основу которых, а по сути - методологию - составляют способы научного познания: анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, моделирование, систематизация, классификация, мысленный эксперимент. Освоенные учеником как логический инструментарий они становятся его "интеллектуальным достоянием", поскольку являются общеучебными и составляют группу интеллектуальных умений.

Важную, если не важнейшую роль играют условия, в которых происходит развитие ученика (ведь главная функция обучения - обеспечение развития ребенка). Ими являются деятельность и общение, которые в значительной степени зависят от форм организации познавательной деятельности. Поэтому, необходимо использование не только фронтальной и индивидуальной форм организации познавательной деятельности, когда все и каждый выполняют одну и ту же работу (пишут диктант, слушают рассказ учителя и др.), но следует прежде всего подумать о тех формах, в основе которых лежит межличностное общение учащихся. А это: дискуссии, диспуты, дебаты, работа в парах, в группах, в том числе и в группах сменного состава, когда осуществляется психологическая адаптация её участников как составляющая социальной адаптации. Межличностное общение по "горизонтали" (между учащимися), сотрудничество, являются тем необходимым гуманитарным началом (субъект - субъективными отношениями), которые должны придать человечески значимый смысл любой предметно-практической деятельности. Именно в них общее значение содержания (знания) обретает индивидуально значимый смысл.

На операционно-познавательном этапе, когда решаются такие дидактические задачи, как изучение нового материала и первичная проверка его понимания, закрепление новых знаний, обобщение и систематизация знаний, реализация функций интеллектуально-познавательной деятельности связана с каждой из них. Этого требует логика познания, которая связана с полной онтологической сущности знания (в частности, учебного, ибо полнота научного знания относительна), умением адекватного его использования как ориентира в предметно-практической, либо в теоретической деятельности, а также умения оценивать, т.е. в какой-то мере и прогнозировать явления, события, процессы. Интеллектуальный потенциал урока будет тем выше, чем более востребованы объяснительная, а еще более прогностическая функции познавательной деятельности, и это центральный момент осмысления ("переплавки") знаний (информации), в индивидуальный значимый смысл, ибо в данном случае идет процесс интериориза-

ции знаний как процесс "перевода" ("преобразования" внешних воздействий во внутренний план действий ученика.

На контрольно-оценочном этапе урока, где решаются задачи обратной связи в обучении (системы "ученик - учитель" к "ученик мысленно сам с собой") происходит осознание и значения и смысла полученных знаний в терминах языка соответствующей науки с целью ясного, точного, последовательного и обоснованного (доказательного) представления складывающейся системы знаний на основе внутри- и межпредметных связей. На данном этапе важнейшую роль играет умение объяснить знания и спрогнозировать пути его применения как ориентира к дальнейшей деятельности.

На данном этапе осуществляются контроль, оценка, самоконтроль и рефлексия учащихся и учителя совершившейся деятельности. Глубина ее осмысления зависит от активности мыслительной деятельности субъектов учебного процесса. Для развития ученика необходимо нарастание активности мышления от начала к концу урока, и тогда начало урока, заданное словами учителя "Сегодня мы с вами будем заниматься..., для того, чтобы..." обогащается разнообразными смыслами деятельности учащихся на уроке. Таким образом, общее соотношение функций познавательной деятельности может соответствовать выше приведенным данным (описание - 60%, объяснение - 30%, прогнозирование - 10%), хотя оно в значительной мере зависит от типа урока.

Так, уроки изучения новых знаний в большей степени описательные и объяснительные; уроки формирования навыков и умений имеют доминанту объяснительности при наличии в них описательной стороны; уроки закрепления знаний, или комплексного их применения развивают все три функции познавательной деятельности; повторительно-обобщающие уроки и уроки систематизации знаний направлены в большей мере на развитие умений объяснения и прогнозирования. Таким образом, в рамках темы или раздела учебного материала наблюдается динамика функций познавательной деятельности, которая завершается для ученика описанием формирующейся научной картины мира (либо её фрагмента) средствами языка определенной науки и знанием (информацией) о самом себе, важно, чтобы последним он (ученик) так же научился пользоваться, как и предметным знанием. В этом взаимосвязь учебного и образовательного процессов, в которых участвуют ученик и учитель.

Таким образом, логико-дидактический подход к конструированию урока как содержательно-деятельной единицы учебного

процесса и ценностно-смысловой единицы образовательного процесса проявляются в следующих особенностях /требованиях:

1) системообразующим фактором урока являются (должны стать) познавательные функции научного знания (описание, объяснение, предсказание) как ориентир для реализации его триединой дидактической цели, включающей образовательный, воспитательный и развивающий аспект;

2) показателем степени реализации познавательных функций научного знания в содержании урока будут сформулированные у учащихся навыки и умения интеллектуально-познавательные деятельности выраженные в умениях описывать, объяснять, предсказывать, овладение которыми является составной частью результата урока (его инвариантной стороной);

3) реализация познавательных функций научного знания в процессе изучения учебного материала должна осуществляться в цикле полного усвоения знаний (например, по Б. Блуму), что предлагает следующие процедуры в ходе обучения: познание и осознание (воспроизведение информации), понимание, применение, причем, при мнении на уроке предсказания должно включать анализ, синтез, оценку информации; таксономическая цепочка "познание - ... - оценка" соотносится с психолого-педагогическим циклом усвоения знаний "восприятие - осмысление и понимание - запоминание - закрепление и применение - обобщение - систематизация - ... - рефлексия";

4) умения учащихся описывать, объяснять и делать правильные выводы, следует оценивать в отношении критериев ясности, точности, последовательности и доказательности;

5) необходимо иметь в виду индивидуальный характер выраженности названных умений, следовательно, тот смысл освоенного каждым учеником знания /информации, который является в известной степени показателем преобразования учебного процесса в образовательный процесс в отношении каждого ученика;

6) взаимосвязь познавательных функций научного знания и интеллектуально-познавательных умений, имеющих общее онтологическое содержание (описание, объяснение, прогнозирование), рассмотрения относительно общих критериев - ясности, точности, последовательности и доказательности - может выполнять функцию методологического условия при оценивании знаний учащихся.

Сформулированное выражение суть логико-дидактического и логико-познавательного подходов к вопросам обучения. В то же время следует помнить о том, что информация, осваиваемая учащимися на уроке, всегда имеет "содержательно-операционное

ядро" в виде знаний, способов деятельности с ними (навыков и умения) и смысла, т.е. некоторый инвариант, конкретизирующий главное назначение урока, его целевой, результативный момент, его сущность. Этот инвариант выражается в описательной форме, как форме будущего, т.е. прогноза того, что непременно должно быть изложено на уроке. Мысленный путь создания информационного инварианта включает описание цели урока, содержания, которое будет осваиваться на его центральном и последующих этапах, и завершается формулированием ведущих идей темы урока, выражающих смысл деятельности на нем. Это - ключевая информация урока, и она вполне "укладывается" или по крайней мере может быть сжата до 10-15 минут учебного времени. Такую работу учитель должен проделать перед составлением плана урока. Особенностью информационного инварианта урока является возможность и необходимость его использования во всех классах одной параллели при изучении данного предмета (темы), поскольку инвариант воспроизводим многократно. И тогда остальные 35-30 минут урока будут содержательно вариативны, т.е. использованы учителем и учащимися творчески в зависимости от учебных возможностей последних. Необходимо требование к изложению информационного инварианта: ясность и точность языкового описания, фактуального знания, последовательность и доказательность концептуального знания.

Таким образом, интеллектуальный потенциал урока зависит от того, насколько учитель сумеет осмыслить и реализовать целостность его логико-дидактических оснований в их взаимосвязи: концептуальности, информационности, критериальности. Следование этим позициям означает, что урок обретает логическую структуру и системность, что в ходе урока у учащихся формируется научная картина мира и одновременно вырабатываются способы выражения её и понимания за счет развития универсальных логических умений описывать, объяснять и прогнозировать отдельные факты, делая это ясным, точным (определенным), последовательным и доказательным образом в терминах языка соответствующей науки.

4.1. Ученик в образовательном процессе: возможности развития и самопознания

С позиций логико-дидактического подхода рассмотрим цели дидактики. Отметим сразу, что дидактика выступает в отношении логики как прикладная наука. Специфика дидактики как науки состоит в том, что она является единственной педагогической

теорией, обосновывающей нормы образовательно-обучающей и, в частности, учительской деятельности.

Современная методология науки относит логику к общенаучному уровню знания, в то время как дидактику следует отнести к его конкретно-научному уровню, что предполагает опору дидактики на логику для использования последней в качестве общеметодологического инструментария. Центральным отношением в системе обучения является главное дидактическое отношение "преподавание - учение", которое немислимо вне взаимодействия его субъектов - учителя и ученика. В этом заключаются логические и гуманитарные границы понятия "обучение". Для логики как науки безразлична субъективная позиция человека, поскольку она руководствуется настолько абстрактными (всеобщими) признаками, что они становятся определяющими как в отношении самого субъекта, так и в отношении предмета познания (изучения) объекта. Следовательно, цели дидактики должны быть направлены как на познание (освоение) социокультурного опыта (его содержания как системы языков), так и на обеспечение позитивного изменения субъекта (на развитие ученика) в образовательном процессе. Обобщенно говоря, дидактика, опираясь на логику и философию как методологию, может с помощью этого знания обосновывать нормы (законы, принципы, правила) организации освоения социокультурного опыта в единстве его содержания, форм и способов деятельности, предусматривая при этом развивающий характер самого процесса освоения социокультурного опыта как системной языковой структуры. Языковая модель социокультурного опыта понимается нами как дифференцированная, но целостная система в отношении полноты сторон социокультурного опыта, и в отношении структуры научного знания как научно-теоретического инструментария, как видов научного знания (понятий, законов, явлений и научных фактов, гипотез, теорий), т.е. знания фактуального и концептуального. Типы научного знания как системная структура должны получить адекватное отражение в содержании образования как педагогически адаптированной информации, взятой в единстве состава и способов деятельности. В то же время процедура педагогической адаптации научной информации тесно связана с психологией, поскольку должна учитывать закономерности возрастного развития ребенка (возрастные возможности учащихся). Под способами деятельности в данном исследовании понимаются интеллектуальные действия, соответствующие функциям научного знания - описанию, объяснению, предсказанию и соответствующие им логические операции - обобщение как результат абстрагирующей

деятельности, анализ, синтез - как виды интеллектуальной деятельности. Результатом овладения функциями научного познания (описательной, объяснительной, предсказательной) на основе использования видов интеллектуальной деятельности (абстрагирующей, обобщающей и аналитико-синтезирующей) должны стать:

- 1) развитие функций интеллекта (способностей к быстрому узнаванию, идентификации объекта как мысленное выделение объекта познания среди других объектов социокультурного опыта);
- 2) понимание как способность, умение устанавливать связи сущностного характера и их конкретно-научный (и философский) смысл, творческие умения, связанные с мысленным или практическим преобразованием объекта;
- 3) развитость интеллектуально познавательных умений субъекта - умений описывать, объяснять, прогнозировать.

Интеллектуально познавательные умения субъекта реализуются в его коммуникативной деятельности, т.е. с помощью языковых структур: терминов, высказываний, секвенций (рассказ, изложение учеником информации) с помощью которых описываются и объясняются объекты действительности, эмпирический базис науки (явления и научные факты), причинно-следственные связи между ними (законы, теории). Примерно таков логико-дидактический механизм обоснования этапов развития интеллекта во взаимосвязи его базисной и надстроечной частей. Следовательно, цели дидактики должны состоять в том, чтобы:

- 1) вскрыть закономерности функционирования главного дидактического отношения "преподавание - учение", обусловленного предметно-содержательной информацией (содержанием образования) и 2) обосновать нормы (принципы организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся), направленные на освоение предметного содержания (информации), т.е. принципы реализации логико-дидактического механизма в образовательном процессе. Таким образом, специфика целей дидактики заключается в научном обосновании:

- 1) целей образования и обучения (с учетом возрастных возможностей учащихся (т.е. для начальной, основной и старшей ступеней обучения);
- 2) содержания образования с позиций его языковой структуры, отражающей полноту социокультурного опыта;
- 3) способов освоения содержания образования и технологий обучения;
- 4) обеспечения развивающего характера образовательного процесса в контексте главных вопросов дидактики "чему учить и как учить?".

Психологической основой интеллектуально-познавательной деятельности в образовательном процессе является общая структура деятельности, открывающая смысл как условие результативности познания:

Мотив деятельности	цель деятельности	мотив
Цель деятельности	результат деятельности	результат

Сущность этой схемы заключается в следующем. Отношение мотива к цели деятельности открывает смысл совершаемой или совершенной деятельности. В процессе освоения (усвоения) информации (изучаемого содержания) цель деятельности превращается в достигнутый в той или иной степени результат, который, естественно, зависит от условий осуществления деятельности (таким образом, цель как бы "снимается", поскольку она достигнута), но качество этого результата будет в значительной, если не в определяющей степени, зависеть от мотивации ученика как важнейшего внутреннего условия и фактора познания. Эта зависимость указывает на поддержание и сохранение важнейшего компонента познания (учебного, научного) - на познавательный интерес. Поэтому независимо от методологического обоснования обучения развитие и поддержка ценностно-ориентированного познавательного интереса, в русле которого находятся цели обучения, всегда будет важнейшим, если не ведущим (!) компонентом любой системы целей обучения.

В решении проблемы о развитии функций интеллекта центральной является проблема понимания информации, как проблема установления значения и смысла содержания социокультурного опыта для ученика. Проблема понимания активно разрабатывается в философии (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, М.М. Бахтин, С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, В.В. Знаков, Ю.Н. Кулюткин, С. Тулмин и др.). В дидактике эта проблема нашла свое отражение в тематике работ, посвященных проблемности в обучении (И.Я. Лернер, М.М. Левина, М.И. Махмутов, Т.И. Шамова и др.), а также в работах, посвященных логической структуре учебного текста, в частности структуре объяснения (А.М. Сохор и др.). Проблема понимания является центральной и системообразующей в исследовании вопросов, связанных с изучением феномена чтения. Имеется немало оснований - философских (А.Я. Айзенберг, Г.Л. Ильин, В.Н. Окатов), психологических (Л.Я. Зорина, В.М. Полонский и др.) для того, чтобы рассматривать умение чтения как показатель образованности и развитости человека. Отметим, что от степени

сформированное™ этого умения зависит эффективность освоения учеником индивидуального образовательного маршрута. И, наконец, чтение всего связано с переживанием человека и открытием им личностных смыслов в том или ином тексте как фрагменте содержания образования, поскольку чтение - это творческий процесс. Теперь, если рассматривать овладение фактуальным и концептуальным знанием как процесс решения интеллектуально-познавательных задач, то их типология должна соотноситься с уровнями интеллектуального развития ученика. Следовательно, типология задач должна включать: 1) познавательные задачи, требующие обобщающе-абстрагирующей деятельности, 2) аналитические задачи, 3) задачи, требующие синтетической деятельности ума. В эти же группы задач следует включить задачи на классификацию объектов и их описанию и объяснению, задачи проектного характера (мысленное моделирование, проектирование и экспериментирование). Подобная типология задач и заданий должна охватывать все учебные предметы (соответствующие языки информации) и тем самым соответствовать основным сторонам социокультурного опыта. Таким представляется дидактический процесс освоения социокультурного опыта. Следовательно, с позиций логико-информационного подхода аксиоматическая часть дидактики должна включать:

Акс. 1. Развитие функций интеллекта должно осуществляться во взаимосвязи развивающихся структур языка и усложняющихся способов интеллектуальной деятельности.

Акс. 2. Освоение (усвоение) фактуального знания может быть обеспечено преимущественно описательно-объяснительным способом обучения, т.к. необходимо первичное накопление знаний о сторонах социокультурного опыта и овладение языками разных наук как условием для расширения информационной картины мира.

Акс. 3. Основу освоения (усвоения) концептуального знания составляет преимущественно исследовательский способ обучения (анализ, синтез), так как для формирования научных убеждений необходима доказательность (умение доказывать и отстаивать свои взгляды и убеждения, научные положения).

Акс. 4. Процесс формирования структур и функций интеллекта должен соответствовать стадиям понимания, включающим:

А) узнавание на основе адекватного восприятия и воспроизведения информации об объектах мира, идентификацию по известным признакам;

Б) обобщение на основе абстрагирующей деятельности;

В) анализ, т.е. выделение индивидуальных черт объекта изучения с последующим их синтезом в целостную информационную картину;

Г) рефлексивную оценку деятельности (смысл).

Акс. 5. Типология познавательных задач должна строиться в соответствии с основными функциями интеллекта и отражать стадии понимания.

Сказанное позволяет сформулировать логико-дидактические принципы организации образовательного процесса.

1. Принцип полноты и адекватности отражения социокультурного опыта в содержании школьного образования, обуславливающий целенаправленную и целеориентированную социальную адаптацию личности.

2. Принцип обеспечения функциональной полноты интеллектуального развития личности.

3. Принцип соответствия познавательных функций уровням интеллектуальной деятельности.

4. Принцип системности научного знания как выражение соответствия структуры научного знания познавательным функциям и уровням интеллектуальной деятельности.

5. Принцип согласования целей обучения и ценностей образования.

Функция методик преподавания отдельных предметов состоит в конкретизации информационной картины содержания учебных предметов в соответствии с логико-информационными критериями ясности, точности, последовательности и доказательности и обеспечении учащихся соответствующими видами интеллектуальной деятельности с целью овладения ими языками различных наук, отражающих в своей совокупности системную структуру социокультурного опыта, обеспечения понимания как стадийного процесса. Общая (единая) методология логико-информационного подхода позволяет планировать в качестве результата образовательного процесса развитие функций интеллекта, интеллектуально-познавательных способностей учащихся при условии стимулирования их познавательного интереса.

В настоящее время конструирование школьных учебных текстов привлекает внимание ученых-методистов, учителей, а нередко и людей, весьма далеких от проблем обучения и содержания школьного образования. В качестве учебных текстов чаще всего выступают учебники, учебные пособия и другие учебные книги, предназначенные для обучения (т.е. для учителя и для учащихся). Напомним, что учебный текст (учебник, включающий учебный материал) представляет собой один из пяти уровней от-

ражения содержания образования как педагогически адаптированной информации. Однако процесс педагогической адаптации, необходимой для учебника информации, должен осуществляться в соответствии с выработанной методологией и быть научно обоснованным. Для построения школьного учебника необходимы следующие методологические основания: философские, логические, психологические и дидактические, которые станут системной основой организации языка той или иной науки (или полисемантических структур), основой методики преподавания учебного предмета.

Поскольку учебный текст как осмысленная и содержательная целостность является компонентом (объектом) процесса обучения, то его конструирование должно подчиняться дидактическим принципам и в его конструировании должны учитываться логические и психологические закономерности усвоения информации (знаний). При этом следует иметь в виду, что учебный текст является полноправным "субъектом" образовательного процесса и, следовательно, имеет диалогическую, а не монологическую основу. Учебник должен быть ориентирован не только на репродуктивное запоминание, а на умение использовать запомнившееся знание в различных связях, в зависимости от цели его применения, т.е. на системное запоминание.

Учебная информация (учебный текст) включает в себе определенные ценностные (воспитательные) смыслы, овладение которыми является важнейшей функцией обучения. Выбор ценностных смыслов зависит от методологии, лежащей в основе конструирования учебного текста. Нередко выбор ценностных оснований носит произвольный характер (автор текста хочет рассказать о множестве фактов, опуская их анализ). Поскольку важнейшей целью работы с учебным текстом является развитие ребенка (его чувств, умений переживать и сопереживать - в том числе), всегда следует определиться с тем, что именно автор учебника хочет развивать у учащихся и чрезвычайно бережно относиться к Слову как элементу языка, рассматривая его как высокоэффективное средство многофункционального назначения, о чем в свое время писал М.М. Бахтин: «Слово - самый чуткий социальный феномен».

И, наконец, если учебный текст является элементом образовательного процесса, необходимо знать его "субъектные" свойства и принципы конструирования, т.е. нормы, правила организации учебной информации в соответствии с закономерностями ее усвоения в образовательном процессе. С точки зрения логики-дидактического подхода целью обучения как средства образования является развитие у учащихся интеллектуально-познаватель-

ных способностей, т.е. умений описывать, объяснять и предсказывать явления, события и их последствия, что достигается путем овладения функциями научно-теоретического знания - описательной, объяснительной и предсказательной. Следовательно, функции научно-теоретического знания должны быть использованы в процессе конструирования учебного текста с учетом таких принципов обучения, как научность, систематичность и последовательность, системность, доступность и др. Содержание текста должно удовлетворять логическим критериям оценки учебной информации - ясности, точности, последовательности и доказательности.

Собственно субъектные характеристики учебного текста определяются свойствами содержания образования: гуманитарностью, открытостью и динамичностью, потенциальной диалогичностью, полифункциональностью в отношении обучающего и обучаемых. Учет свойств и закономерностей функционирования содержания образования в пространственно-временном контексте позволили сформулировать ряд принципов его конструирования (организации), из которых наиболее существенными являются принцип учета рефлексивного характера усвоения информации, принцип диалога, принцип полифункциональности информации и принцип проблемности.

О какой информации должна идти речь в учебном тексте? Это прежде всего виды научного знания, содержанием которых овладевает ученик: определения, понятия, законы, явления и научные факты, теории, научный эксперимент (Л.Я. Зорина специально выделила прикладное знание). Каждый из них играет определенную роль в развитии интеллектуально-познавательных способностей ученика, поскольку их содержание конструируется как описание, объяснение и/или прогнозирование фактуального и концептуального знания. Как уже сказано, для описания различных видов знания предложены структурно-логические схемы, которые в свое время были исследованы нами как методологическое средство усвоения учебной информации (1979 г.).

Определимся в отношении ценностно-смыслового содержания учебного текста. Выбор ценностно-смысловых ориентиров также должен иметь культурно-историческое обоснование. Избежать произвольности в выборе ценностно-смысловой ориентации учебного текста помогает бинарная интегративная система (БИС) содержания образования, которая создана на основе интеграции инварианта состава содержания образования и инвариантной структуры видов деятельности. Напомним, что бинарная интегративная система, представляющая содержание образования в единстве состава и деятельности

как отражение социокультурного опыта в его гуманитарно-ценностной полноте, позволяет ученику мысленно восходить к таким общезначимым ценностям, как истина, доброта, справедливость (нравственные регулятивы), общение и взаимопонимание, красота, здоровье, творчество.

При конструировании учебного текста и, в частности учебника, следует учитывать вид модели самого учебного текста, имея в виду классическую, вариативную или динамическую модель содержания образования, поскольку принципы организации информации в разных видах моделей содержания образования различны. Ориентация учебного текста на информационные ценности в виде знаний, умений и навыков позволяет строить классическую модель учебного текста. Доминанта проблемности и, следовательно, выявления ценностно-смысловой стороны информации позволяет строить вариативные модели учебных текстов (личностно-мотивирующие). Динамическая модель учебного текста имеет специфику в сравнении с классической и вариативной моделями (она нередко строится с учетом принципа эклектики, имеет ассоциативно-композиционный вид по Л.Н. Лесохиной "Ассоциации", "Композиции", "Театр", "Проект", "Выбор", "Диалог"). Динамическая модель содержания образования (учебный текст) наиболее практико-ориентированная модель в сравнении с другими видами моделей содержания образования. Примером могут служить всевозможные практикумы по иностранным языкам, экономическим прикладным дисциплинам и курсам и т.п.).

В то же время каждый вид модели содержания образования находит свое место в образовательном процессе. Так, классическая модель может быть использована в условиях фронтальных форм обучения, вариативная в условиях дифференцированного подхода к обучению (в гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением отдельных дисциплин, или же для обучения одаренных детей, для индивидуального обучения, например, в домашних условиях и т.д.).

Практика обучения и образования требует, как правило, использования всех видов моделей содержания образования, предоставляя право выбора учебника (учебного текста) учащимся и их родителям при компетентной поддержке учителя при изучении текста.

Глава 5. Образовательные стандарты: необходимость методологического обоснования

(продолжение чЛ, гл.5)

В свете изложенного достаточно определенно методологически выглядят требования к образовательному стандарту до-профессионального образования. В нем, как в информации, имеющей общее социально-адекватное значение для всех учащихся-выпускников школы (или другого образовательного института), состоит личностный смысл начального самоопределения и самоидентификации человека в обществе.

В основе модели образовательного стандарта находятся: 1) цель как результат обучения; 2) научная картина мира как осмысленная целостность; 3) универсальные умения характеризующие сущность и проявления интеллектуально-познавательных способностей (и иных всеми - учащимися одного выпуска знаний определенному "ценностно-смысловому полю" (содержанию информации), в котором формируется поколение людей, деятельности), т.е. умения описывать, объяснять и прогнозировать; 4) делая это ясно, точно, последовательно и доказательно, пользуясь языком соответствующей науки. Овладение образовательным стандартом означает соответствие полученных знаний, умений и ценностей социальным нормам общества и профессиональную востребованность человека.

Однако и сам образовательный стандарт (либо совокупность образовательных стандартов по разным предметам, изучаемым в школе) должен предоставлять возможность проверки своим содержанием:

- научной картиной мира,
- быть ориентирован на обязательность использования универсальных умений, характеризующих уровень сформированное™ интеллектуально-познавательных способностей у учащихся (описывать, объяснять, прогнозировать),
- быть изложен ясно, точно, последовательно, доказательно.

В этом плане можно определенно говорить о том, что и сам образовательный стандарт является моделью содержания образования, которая выполняет и методологическую функцию по отношению к информации составляющей содержание социокультурного опыта, подлежащего освоению в процессе школьного обучения в соответствии с образовательным стандартом как с моделью содержания (школьного) образования (скорее, в отношении к нему) должны разрабатываться следующие уровни содержания образования: учебный план, определяющий набор образовательных областей и учебных предметов в них содержание учебных программ и учебников, а

также (и следовательно) осуществляться его реализация в учебном как образовательном процессе и процедура обратной связи в обучении (контроль знаний, навыков и умений у учащихся). В этом состоит методологическая сущность образовательного стандарта: его значение для общества и смысл в деятельности учителя и ученика.

Переходя от конкретно-научного к общенаучному уровню рассмотрения методологических предпосылок мы с необходимостью должны выявить общие регулятивные свойства самих предпосылок, а в нашем случае общие свойства образовательных средств как методологических оснований обучения на до-профессиональном этапе. К числу наиболее важных общенаучных свойств знаний и методов преподавания относятся: информационная доступность; внутренняя системность и детерминированность; результативность; надежность; плодотворность.

Информационная доступность образовательных средств как конкретно-научных методологических предпосылок обучения предполагает их ясность и определенность, одинаковую для всех, кто собирается использовать их в учебном процессе.

Внутренняя системность и детерминированность образовательных средств означает отсутствие произвола, последовательность в применении соответствующих методологических принципов. Иначе говоря, знания и методы преподавания не только должны быть внутренне упорядочены, но и в определенном порядке, обеспечивающем наибольшую эффективность в достижении главных целей обучения, использоваться в учебном процессе.

Результативность методологических оснований предполагает безусловную достижимость с их помощью главных или производных от них целей обучения. Надежность образовательных средств как методологических предпосылок до-профессионального обучения предполагает объективную необходимость каждого из них и достаточность всех вместе как условия для гарантированного достижения поставленных целей обучения, для каждой конкретной системы организации образовательного процесса эти условия могут оказаться различными, но в любом случае они должны удовлетворять требованию необходимости и достаточности.

Плодотворность методологических предпосылок предполагает способность их к саморазвитию и возможность достигать с их помощью не только главных целей обучения, но добиваться и подобных не менее значимых результатов.

Что касается актуальной проблемы гимназического и лицейского образовательного стандартов, то в них должны быть отражены следующие аспекты:

1. Методологический аспект - который характеризуется системной структурой усвоенных учеником знаний, адекватной структуре научной теории, умением выбрать необходимые методологические и теоретические предпосылки для предстоящей деятельности (исследовательской, проектной, практической).

2. Технологический аспект, характеризующийся гибкостью мыслительной процедур, способностью к теоретической, проектной и практической деятельности как умение структурировать идею, проблему подлежащую решению и реализации.

3. Ценностный аспект как способность к идентификации своих возможностей относительно предстоящей деятельности, умение выделить гуманитарно-значимые и ценностные стороны идеи или проблемы, предвидеть ситуации риска.

4. Синергетический аспект - способность к диалогу культур, умения организации и самоорганизации, способность к интеграции знаний из различных областей информации (например, гуманитарного, естественнонаучного и технического знания).

Заключение

Гуманитарный характер профессионального мышления и деятельности учителя

Педагогическая профессия - область гуманитарной деятельности. В этой парадигме и рассмотрим особенности профессионального мышления и деятельности педагога, что и даст нам возможность утвердиться в мысли о необходимости неклассического подхода к дидактике и дидактической подготовке учителя. Формулировка «особенности гуманитарного мышления» напрашивается в противовес понятию «техническое мышление» (В.П. Зинченко употребляет понятие «технократическое мышление»), несмотря на некоторую смысловую разницу в этих понятиях есть общее в их сути, в чем мы и убедимся.

Особенности технического мышления рассмотрены Т.В. Кудрявцевым на основе идей С.Л. Рубинштейна Размышляя над проблемой «в чем специфика технического мышления?», он подчеркивает, во-первых, его содержательную сторону (технические задачи, технические понятия). Во-вторых, тесное взаимоотношение и взаимодействие понятийных и образных компонентов в деятельности. При этом образный компонент выполняет роль опоры теоретическим знаниям. В-третьих, по мнению Т.В. Кудрявцева, существенной чертой технического мышления является ориентация на практическое приложение решения. В итоге он делает вывод о том, что техническое мышление - есть такой вид умственной деятельности, в которой понятийные, образные и практические компоненты не только взаимосвязаны, но и взаимодейственны. Здесь, в принципе, невозможны только умственный, образный или практический планы деятельности. В этом сказывается коренное отличие технического мышления от всех видов умственной и практической деятельности. Последнее замечание дает нам некоторое обоснование необходимости рассмотреть особенности гуманитарного мышления, полагая, что оно должно иметь нечто, коренным образом отличающее его от технического мышления, специфического в своем роде. Главное качество технического мышления, по мнению исследователя, его оперативность и гибкость («непрерывное сочетание и взаимодействие теоретических и практических компонентов» - Т.К.). С.Л. Рубинштейн, исследовавший психологические особенности труда в различных сферах деятельности (труд изобретателя, ученого, художника), подчеркивал, что «всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные мыслительные процессы, более или менее высокого уровня... и момент изобретения, творчества».

Нам представляется немало общего в рассуждениях С.Л. Рубинштейна о труде изобретателя (особенно его технической стороны, связанной с техническим мышлением) и нашими представлениями о труде гуманитария, основу которого составляет гуманитарное мышление, что не исключает и качественных различий между ними. Используем для этого метод сопоставления. С.Л. Рубинштейн отмечает, что «специфика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать вещь (курсив в оригинале - С.Л.), реальный предмет, механизм или прием, который разрешает определенную проблему», «изобретатель должен внести что-то в контекст действительности, в реальное протекание какой-то деятельности».³⁷ Он не указывает, какой именно, но мы не можем исключить и того, что речь при этом может идти о производственной деятельности, техническом процессе.

Специалист-гуманитарий не создает своим трудом вещи (реального предмета с присущими ему конкретной вещественной формой, техническими характеристиками и т.д.), специалист-гуманитарий создает в своем уме ИДЕЮ, РЕШЕНИЕ или вывод о том, что следует сделать, и формулирует их в речи, которые в отличие от конкретной вещи, являющейся продуктом труда частного, производительного, является выражением труда всеобщего (интеллектуального), по К. Марксу. В этом - первое отличие труда гуманитария от труда изобретателя, технаря. Оно (отличие) приближает труд гуманитария к труду ученого. При этом, если учитывать сказанное Т.В. Кудрявцевым о взаимосвязанности понятийного, образного и практического компонентов в техническом мышлении, изобретатель мысленно конструирует конкретный пространственный образ этой вещи, пропорции, отношения и т.д. Идея же или решение гуманитария имеют обобщенный и "свернутый" вид, они приобретают конкретность в тех конечных продуктах деятельности, которые оформляются словесно (слово - главный инструмент). Иначе говоря, конечные продукты труда изобретателя и труда гуманитария - разные по своей сути. В этом - второе отличие между техническим и гуманитарным мышлением.

Далее, изобретатель "вторгается" в контекст действительности (производство, технический процесс), гуманитарий "вторгается" в область конкретных отношений - межличностных и внутриличностных. При этом тот и другой выполняют регулятивную функцию в контексте деятельности, но, изобретатель - только опосредованно, через вещь, а гуманитарий и опосредованно, и непосредственно,

благодаря своему прямому участию в социальных, межличностных и других отношениях. Он - посредник между людьми внутри ситуации. Гуманитарий-специалист как бы "прорывает" тупиковые ситуации, цепь сложившихся отношений, влияет с помощью идеи и личного участия на их перестройку в оптимальном для другого человека направлении ("изменяет судьбу") - при этом едва ли не решающее значение имеет личный моральный фактор, эмоционально-нравственная позиция. В этом состоит третье отличие труда (и мышления) гуманитария от труда (и мышления) изобретателя.

Рассмотрим отправные точки мышления технического и гуманитарного. С.Л. Рубинштейн пишет: «Мысль изобретателя отправляется от точки приложения будущего изобретения, от какого-то конкретного звена технического процессе, от определенного места в нем, которое нужно рационализировать или революционизировать, внося что-то новое».³⁸ Мысль гуманитария тоже отправляется от действительности, и этой действительностью является социальная ситуация, насыщенная проблемами конкретных людей, социальной группы, отдельного человека, которая, естественно, не идентична, не равнозначна конкретному звену технического процесса. При всей парадоксальности этого сопоставления в нём есть, несомненно то, на что следует обратить внимание, а именно: техническое звено процесса, нуждающееся в рационализации, в своей основе воспроизводимо и повторяемо (на тысячах производств и предприятий, здесь единичное "равно" множественности); социальная ситуация много богаче, она включает множество частных фактов, которые под влиянием различных сил и условий приобретают определенную направленность в каком-то социальном явлении, но отражаются на судьбах, жизни многих и многих людей (например, в формировании функциональной неграмотности или некомпетентности можно выделить значительное число общих, повторяющихся черт, особенных и единичных - всё это придаёт определенное своеобразие этим явлениям в разных регионах, в деятельности отдельных людей, которые, в свою очередь, сами влияют на социум. Более того, формируется механизм "цепной реакции" распространения негативных социальных явлений - поэтому принятие идеи, решения еще не изменяет ситуации мгновенно, нужен длительно работающий способ, новая социальная система, т.е. не винтик, не вещь, не предмет). Мышление гуманитария должно всё это учитывать и конструировать решения дальнего радиуса действия. Социальная ситуация в сознании гуманитария имеет "свернутый", обобщенный вид, хотя и с конкретными признаками.

Результаты технического и гуманитарного мышления (вещь и идея) внедряются и обретают конкретное воплощение в реальной действительности с разной скоростью, и здесь дело не в административных проволочках, а в том, что в одном случае происходит автоматическое изменение (в технических процессах), а в другом случае мы имеем дело с изменением сознания людей, их установок, привычек, сменой, наконец, доминанты образа жизни, мысли, действия. Это также указывает на различие между техническим и гуманитарным характером труда и мышления.

Итак, изобретатель сам ищет точку приложения своей технической мысли, гуманитарий не только ищет ее, но и сама "болевая точка" находит его; он сам реально работает, творит, живет в "гуще" этих болевых точек, проблемных ситуаций и проблем.

Несомненно общим для технического и гуманитарного мышления является то, что «когда точка, требующая рационализации, найдена, замечена и как бы засела в сознании, начинается своеобразный процесс стягивания к этой точке (ситуации) и вбирания в неё самых разных наблюдений, всевозможных знаний, их примеривание к поставленной задаче».³⁹

Отличие опять-таки заключается в том, что гуманитарные профессии, и в частности, педагогическая, часто связаны с такими ситуациями, которые требуют быстрого или мгновенного решения, тогда понятно, что скорость стягивания, примеривания, анализа, оценки, выбора из возможных альтернатив и реализации идеи, решения во много раз увеличивается. Этот момент очень важен, так как быстрота мышления - как один из признаков - характеризует креативность, творческое мышление. Таким образом, фактор времени - существенная черта гуманитарного мышления, и это также следует учитывать.

Мысленное экспериментирование подчеркивается Рубинштейном как важнейшее звено изобретательской деятельности, которое теснейшим образом связано с воображением. И здесь мы найдем не только сходство, но и отличие гуманитарного мышления от технического. Гуманитарий, кроме того, что анализирует, изучает, преобразует социальную или личностную ситуацию, он еще и "примеривает" её на себя, а во многих случаях ставит мысленно себя на место других людей, использует прием идентификации себя с другим, выражает эмоциональное или сочувственное отношение, вглядывается в другого, как в себя самого, рефлексировать - в этом активная роль принадлежит мышлению, воображению, оценке и самооценке, то есть самоидентификации.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989. Стр. 55.

Это помогает ему более точно, четко и аккуратно сформулировать и выразить мысль, решение, идею как инструмент, преобразующий сознание, поведение и отношение другого человека или группы людей. Необходимость рефлексии в гуманитарном мышлении подчеркивает и В.П. Зинченко. Это - теоретический инструмент практического назначения, тот самый общий жизненный контекст между говорящим и слушающим, содержательная основа диалога. Итак, мы можем выщелить **особенности гуманитарного мышления:**

1) источником гуманитарного мышления является социальная, межличностная и внутриличностная ситуация с присущими ей социальными многообразными отношениями, глубоко взаимосвязанными и взаимозависимыми, выраженная в социальном и эмоциональном самочувствии конкретных людей;

2) главным результатом гуманитарного мышления является идея как продукт труда всеобщего (интеллектуального), при этом учитывается собственная практическая гуманитарная деятельность, личный опыт, опыт коллег (интерпсихическая функция деятельности);

3) обобщенность и свернутость результата гуманитарного мышления - идеи, являющиеся теоретическим, но практикоориентированным инструментом преобразования социальной или личностной ситуации, воплощенным в определенном способе реализации, включающем и речевое общение, эмпатию, самоидентификацию;

4) опора на мысленное экспериментирование, воображение, эмоционально-нравственный фактор, включающий и личную ответственность специалиста;

5) неоднозначность временного фактора, требующая быстроты, оперативности, гибкости мышления, точности и правильности решения, прогнозирования последствий и их оценка, креативность;

6) способность к рефлексии и самоидентификации.

Безусловно то, что и гуманитарное, и техническое мышление в итоге ориентированы на людей, на человека, но гуманитарий работает в системе "субъект-субъектных" отношений напрямую и непосредственно, а "технар", изобретатель связаны с ними опосредованно, через ту вещь, предмет, которая придает специфичность его труду ("субъект - объектные" отношения).

Все названные особенности гуманитарного мышления, воплощающиеся в деятельности специалиста, вполне характерны для профессиональной деятельности педагога и других, работающих в области образования. Гуманитарное мышление способствует формированию более богатых и тонких отношений человека к миру, к людям, к себе - они первичны в ситуациях выбора, а следовательно, делают человека более свободным и творческим, самостоятельным и активным.

ПРИЛОЖЕНИЕ

О понятийном аппарате педагогики

Область знания начинает обретать статус науки с определением ее базовых понятий, которые выполняют функцию языка науки, т.е. служат средством описания и объяснения явлений и фактов данной области, объекта и предмета исследования, теорий. Б.М. Кедров писал, что понятие есть "свернутая" теория. Теория является высшим видом развития научного знания. Критерием истинности теории является практика. Сказанное имеет прямое отношение к педагогике, в которой длительное время идет дискуссия, вокруг вопроса «А является ли педагогика наукой?». Вторая сторона этого вопроса имеет вид: «Каков объект исследования и предмет данной науки?». Поэтому попытаемся сначала разобраться с понятийным аппаратом педагогики, тем более, что в последние годы со всей остротой встал вопрос о том, что является объектом педагогики: образование или воспитание. К числу основных понятий педагогики относятся воспитание, образование, обучение, учебный процесс, образовательный процесс, учебно-воспитательный процесс, развитие личности, формирование личности. В современных условиях развития науки и практики необходимо конкретизировать каждое из основных педагогических понятий, с тем, чтобы определить границы педагогики как науки и иметь надежный инструмент для описания, объяснения и предсказания явлений педагогической действительности (педагогического прогнозирования). Методологическим инструментарием для этой цели нами выбран логико-информационный подход.

Традиционно педагогика рассматривалась как наука о воспитании подрастающих поколений, с помощью которого осуществляется социализация личности. Воспитание рассматривалось в четырех смыслах: **1)** как процесс передачи подрастающим поколениям опыта предшествующих поколений; **2)** процесс решения конкретных воспитательных задач; **3)** как формирование опыта личности; **4)** как управление процессом социализации личности (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, И.Ф. Харламов и др.). Воспитание имеет свои цели, содержание, формы, методов, средства, условия, результат (обобщенно: цели - средства - результат). Важнейшим средством воспитания является обучение как целенаправленный двухсторонний специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся и направленный на освоение содержания образования (или его части), в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие личности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Подчеркнем важную особенность, отличающую воспитание от обучения, воспитание - непрерывный процесс и может превратиться в самовоспитание,

для его осуществления не столь обязательны специально создаваемые условия. Обучение - ограниченный по времени процесс (имеет дискретный характер), и для его осуществления именно условия играют решающую роль, т.к. для обучения необходимы специально организованные институты (школы, вузы, университеты и др.), специально конструируемое содержание образования (учебный план, учебные программы, учебники и другие специальные учебные средства, специально обученное лицо - учитель). Отношение "учитель - ученик" есть главное дидактическое отношение, определяющее границы понятия "обучение". В качестве воспитателя могут проявить себя и проявили (как свидетельствует об этом история) многие весьма успешно: В.А. Жуковский - воспитатель русского императора Александра Второго, няня А.С. Пушкина - Арина Родионовна, философ Аристотель - воспитатель Александра Македонского, А.С. Макарен-ко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и многие другие, известные и менее известные люди.

Однако ни воспитание, ни обучение не существуют сами по себе, что называется в чистом виде. Понятия "воспитание" и "обучение" - теоретические понятия, т.е. возникшие как результат абстрагирующе-обобщающей деятельности; с их помощью описываются процессы, имеющие место в действительности: воспитательный процесс и учебный процесс. Понятия воспитание и обучение - теоретические педагогические понятия, которые характеризуют процессы, имеющие место в действительности: воспитательный процесс и учебный процесс. Понятия "воспитание" и "обучение" являются терминами педагогики. Однако можно говорить о том, что в ходе конкретного воспитательного процесса в конкретном образовательном институте (школа, детский сад, ДТЮ и т.д.) осуществляется воспитание некоторой части подрастающего поколения; в нем мы найдем то, что характеризует воспитание: цели, средства, результат. Аналогично: в учебном процессе происходит обучение детей. Возможности каждого конкретного случая определяются границами и условиями учебного процесса.

Взаимосвязь учебного и воспитательного процессов характеризует учебно-воспитательный процесс, и он также является областью педагогической действительности. Ю.К. Бабанский ввел в педагогику новое понятие "педагогический процесс", имея в виду взаимосвязь процессов воспитания и обучения. Б.Т. Лихачев прямо указывает на то, что "педагогический процесс - одна из коренных, основополагающих категорий педагогической науки", определяя тем самым теоретический характер этого понятия. Таким образом, учебно-воспитательный процесс является конкретным воплощением педагогического процесса.

До сих пор мы говорили о традиционных канонах педагогики, в рамках которых ребенок рассматривается преимущественно как объект воспитания и обучения несмотря на то, что является субъектом образования, в этом смысле классическая педагогика выполнила свои функции как наука о воспитании. Однако из истории нам известно, что воспитание может не все, а только многое. Во всем мире надежды на будущее связаны с образованием. Россия не осталась в стороне от этих тенденций. Образование - универсальный, всеобщий, непрерывный феномен; оно не может осуществляться вне человеческой деятельности. Социальная роль образования зафиксирована в Законе Российской Федерации "Об образовании", где подчеркивается, что образование - это связь воспитания и обучения. Однако образование, в силу его принадлежности к виду человеческой деятельности предполагает индивидуальные усилия, результатом которых является активное развитие человека. Воспитание как процесс непрерывного освоения содержания культурного наследия (в виде знаний и опыта), требует систематической и системной организации этого процесса, т.е. образовательных институтов. В этих условиях значительно повышается роль развивающей функции обучения, а ученик становится в большей мере субъектом образования / самообразования. Обучение же является не только средством воспитания, но и средством образования. Таким образом, понятие "образование" следует связывать с обучением, воспитанием и развитием субъекта, с его активным "Я". И что совершенно закономерно позиция авторов книги "Педагогика", под редакцией П.И. Пидкасистого о том, что педагогика есть наука об образовании, дидактика, соответственно, имеет своим объектом - обучение. Но образование является и областью эдукологии, которая рассматривает систему "человек - общество - образование" или "образование - общество - человек". Педагогика же должна рассматривать систему "человек - образовательный институт - образование", ибо в этом состоит социально-государственный смысл управления образованием, осуществляя образовательные потребности человека и социума, которые неизбежны в условиях динамично изменяющейся информации. Причина еще и в том, что обучение как составная часть образования (как общее и частное) имеет дело с педагогически адаптированной информацией (знанием, ориентированным на возрастные и иные возможности обучаемого). Эдукология - область изучения социального назначения образования; педагогика же изучает человека как объекта и субъекта образования, в котором формой организации обучения является образовательный процесс. Образование следует охарактеризовать как способ освоения человеком (обществом) прошлого социокультурного опыта для достижения своих целей. Это определе-

ние еще раз свидетельствует в пользу активной субъектной позиции человека в системе образования.

Таким образом, к изменениям взглядов на педагогику привели новые представления о социализации личности, о путях, средствах и условиях развития ребенка, т.е. о процессах воспитания и обучения, которые следует рассматривать как две стороны одного процесса - образования, т.е. обучение и воспитание являются видовыми характеристиками образования.

Образование - это культурно-исторический феномен, в этом его гуманитарно-аксиологический смысл, освоение социокультурного опыта происходит в образовательном процессе, в котором есть место педагогической деятельности и активности самого ребенка. Образовательный процесс - это гуманитарно-гуманистическая форма осуществления педагогического процесса, конкретизированная возможностями и условиями учебно-воспитательной работы как процесса.

Таким образом, учебный процесс так же, как и воспитательный процесс, представляет собой определенный (конкретный) вид образовательного процесса, так же, как и процесс обучения имеет двусторонний характер, поэтому и является формой его реализации. Образовательный процесс - часть педагогической действительности, в центре которой находится индивидуальность ребенка, поэтому образовательный процесс - это человекоцентристская (детоцентристская) модель учебно-воспитательного процесса.

В условиях динамично меняющегося общества необходимо учитывать динамизм образования, который обеспечивается мобильной адаптацией информации применительно к условиям обучения в том или ином образовательном институте (школе, гимназии, лицее, колледже и др.), к запросам, потребностям и возможностям обучаемых. Мобильность освоения информации связана с эффективными информационными технологиями. Вот почему интеграционные процессы характерны для современного образования, а содержание образования необходимо рассматривать как взаимосвязь его состава и деятельности по его освоению.

В образовательном процессе происходит интеграция социокультурного, психологического и индивидуального аспектов человеческой деятельности. С этих позиций небезинтересным является вопрос о понимании урока, который традиционно рассматривается как часть учебного процесса, ограниченная пространством и временем, и на котором решаются частичные, но завершённые задачи образования, воспитания и развития ученика. Урок является содержательно-деятельностной "единицей" учебного процесса и ценностно-смысловой структурной единицей образовательного процесса.

На уроке учащиеся овладевают знаниями и способами определенной деятельности, опытом деятельности, языком определенной информации и ценностно-смысловой стороной совершенной деятельности: ученик как бы мысленно опрокидывает систему обучения на себя. Это - интеллектуальная деятельность, совершаемая на основе рефлексии. И реальность каждого урока каждому из учащихся видится по-разному. В этой действительности каждый из них открывает свой смысл и личностную значимость знания, умения, обучения.

В настоящее время оценку эффективности образования и соответственно - обучения все чаще проводят с позиций компетентностного подхода (В.А. Болотов, Л.М. Митина, В.В. Сериков, Т.Н. Шамова, О.Е. Лебедев и др.). Компетентностная оценка продуктивно выглядит в теории и практике управления, поскольку позволяет гибко использовать интеграцию как прием, метод и принцип. Однако и в обучении, где в оценивании его результатов стали использовать системное тестирование, также наблюдается тенденция к усилению управления учением школьников, когда учитель не транслятор знаний, а организатор учебно-познавательной деятельности учащихся; отличительной чертой современного образовательного процесса является интеграция ресурсов - учебных и внеучебных. А это означает, что в деятельности учителя все более значимыми становятся управленческие умения. Профессиональную компетентность учителя имеет смысл рассматривать во взаимосвязи трех блоков, принятых в психологии (А.К. Маркова) в управлении (Т.И. Шамова): социальной, специальной и личностной. Думается, что названные три блока структуры профессиональной компетентности должны «управляться» целе- и ценностноориентирующим блоком — методологической компетентностью. Блок методологической компетентности - вполне самостоятельная структура, которая выполняет системообразующую функцию в профессиональной позиции и деятельности учителя, позволяющая осуществлять концептуальное управление обучением как деятельностью и образовательным процессом в целом. Именно методологическая компетентность, основанная на системном подходе, дает возможность грамотно и научно обоснованно определять выбор стратегии обучения и развития учащихся с помощью содержания, форм и методов обучения, интегрированных в адекватную возможностям учащихся образовательную технологию, реализующую определенные принципы взаимодействия учителя и учащихся, способы оценивания результатов образовательного процесса. Таким образом, концептуальное управление - есть составная часть гуманитарной стратегии в профессиональной деятельности современного учителя.

Литература

- Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века. М., 1994.
- Акофф Р. Общая теория систем и исследование систем как противоположные концепции науки о системах. - В сб.: Общая теория систем. М., 1966.
- Акофф Р. О природе систем. М., 1971.
- Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1991.
- Анохин П.К. Опережающее отражение действительности // Вопросы философии, 1962, № 7.
- Апгер М. Кибернетика и развитие. Пер. с англ. М., 1970.
- Аршилов В.И. Синергетическое познание в контексте единства двух культур // Вопросы философии, 1994, № 4.
- Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. (Опыт системного исследования). - М., 1973; Системность и общество. М., 1980.
- Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М., 1989.
- Бабанский Ю.К. Педагогический процесс. Избр. пед. труды 1. М., 1989.
- Бахтин М.М. Марксизм и философия языка. Л., 1929.
- Бердяев Н.А. Самопознание. М.: ДЭМ, 1990.
- Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. М., 1988.
- Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1969; Философский принцип системности и системный подход. // Вопросы философии, 1978, № 8, с. 39-52.
- Бодалев А.А. Психология личности. М., 1988.
- Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962, 1977.
- Вазина К.Л. Коллективная мыследеятельность: модель саморазвития человека. М., 1990.
- Васильев Ю. Тренинг интеллекта. М., 1990.
- Вендровская Р.Б. Очерки истории дидактики. М., 1982.
- Воронцова В.Г. Гуманитарные основы последипломного образования педагога. Псков, 1997.
- Вульфсон Б.Л. Модернизация содержания гуманитарного образования в школах Запада // Советская педагогика, 1991, № 1.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. - Соч. в 6-ти тт. М., 1982-1984. Т.2.
- Высоцкая С.И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников / Автореферат дисс... канд. Наук. М., 1974.

- Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обновления. М., 1992.
- Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии // Директор школы. М., 1966, вып. 4.
- Гуманизация образования: Теория и практика /Под ред. В.Г. Воронцовой. СПб.: ГУПМ, 1994.
- Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
- Дубровский Д.И. Информационный подход к проблеме "сознание" и "мозг" // Вопросы философии, 1976, № 11, с. 41-54; Проблема "психика и мозг" в свете категорий социального и биологического // Вопросы философии, 1982, № 5, с. 65-75.
- Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. Автореферат дисс... докт. пед. наук. М., 1990.
- Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
- Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
- Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994.
- Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978.
- Зорина Л.Л. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика, 1996, № 4.
- Зорина Л.Л. Системность - качество знаний. - М., 1976.
- Зорина Л.Л. Учебник для классов с углубленным изучением предметов // Советская педагогика, 1990, № 8.
- Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., 1983.
- Игровое моделирование: методология, практика /Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1987.
- Интегративная деятельность мозга/ Под ред. П.К. Анохина. М., 1971.
- Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. М., 1991.
- Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Избр. пед. соч. М., 1982.
- Карташов В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. М., 1995.
- Кедров Б.М. Интеграция научного знания. М., 1971.
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии, 1992, № 12.
- Конаржевский Ю.А. Урок. Система. Анализ. М., 1997.
- Копнин П.В. Логические основы науки. Киев, 1968.
- Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. М., 1973.

- Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы педагогики 1917-1920. М., 1958.
- Королев Ф.Ф. и др. Очерки по истории советской школы педагогики 1921-1931. М., 1961.
- Краевский В.В. Методология педагогики. М., 2002.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
- Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М., 1986.
- Леднев В.С. Содержание образования. Проблемы структуры. - М., 1989.
- Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин. Автореф. дисс... докт. пед. наук. - М., 1971.
- Лернер И.Л. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? - М., 1978.
- Лернер И.Л. Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
- Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности. Автореф. дисс. докт. пед. наук. - СПб, 1991.
- Ливер Б.Л. Обучение всего класса. М., 1995.
- Максимова В.Н. Концепция лицейского образования. СПб, 1996.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
- Материалы (рекомендации) 4-й международной конференции «Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы современной цивилизации и роль образования в их преодолении» /Под ред. В.Г. Онушкина. Л., 1990.
- Монтень М. О трех видах общения // Опыты: в 3-х тт. М., 1992, Т.3.
- Образовательные стандарты Санкт-Петербургской школы. СПб, 1994.
- Одаренные дети. Пер. с англ. М., 1991.
- Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения /Под ред. Т.В. Кудрявцева. М., Просвещение, 1970.
- Пашковская И.Н. Социально-педагогические основы подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях гуманизации образования. Автореф. дис... д-ра педнаук. - СПб, 2002.
- Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе /Под ред. Т.И. Шамоной, П.И. Третьякова М., 1994.
- Перминова Л.М., Баранов П.А., Ермолаева Л.К., Махинько Л.Н. Опыт введения регионального компонента в содержание образования // Педагогика, 1998, № 4.
- Перминова Л.М. Дидактика. - Курск, 1992.

- Перминова Л.М. Дидактические ориентиры к конструированию содержания школьного образования //Вечерняя школа, 1996, № 2.
- Перминова Л.М., Федоров Б.И. Дидактические проблемы в контексте методологического обоснования //Педагогика, 2002, №5 с. 14-19.
- Перминова Л.М. Конструирование учебного плана в современной школе. Методическое пособие. СПб, 1997.
- Перминова Л.М., Чудов В.Л. Социокультурные перспективы развития лицейского образования в России// Экономика обучающихся организаций/ Сб. статей. Под ред. С.М. Пястолова, А.Ю. Патица М., 2002.
- Перминова Л.М. Содержание образования сквозь призму самоидентификации личности // Педагогика, 1997, № 3.
- Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования, дис соиск... докт. пед. наук - М 1995.
- Перминова Л.М. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе, дис. соиск... канд. пед. наук. М., 1979.
- Перминова Л.М. Язык химии как средство развития учащихся //Химия в школе, 2002, № 7. С. 26-30.
- Перминова Л.М. Логико-дидактический подход к обучению //Педагогика, 2003, №10.
- Перминова Л.М., Федоров Б.И. Информационный подход к анализу целей допрофессионального образования //Педагогика, 2001, № 1 с. 91-95.
- Перминова Л.М., Федоров Б.И. Наука обучать. - СПб, 2000.
- Перминова Л.М., Федоров Б.И. Некоторые вопросы развития современной дидактики //Педагогика, 2000, № 3, с. 18-21.
- Перминова Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся: основы теории и технология. СПб: ГУПМ, 1998.
- Пинильос Х.Л. Человеческий потенциал и его реализация //Перспективы /Вогоссы образования, 1990, № 1.
- Проблемы школьного учебника. Вып. 1-ХШ. М., 1987.
- Профильное образование: лицей в системе интеграции «школа - вуз» /Под ред. В. Л. Чудова. М., 2003.
- Романов К.В. Культурная антропология образования и семья - СПб, 2004.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989, т2 с. 40-98.
- Самопознание: путь к себе /Автор-сост. Л.М. Перминова. СПб 1994.

- Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления при совместном решении задач //Нов. исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989, № 1.
- Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр, 1991, № 1.
- Социальная идентификация личности /Отв. ред. В.А. Ядов. М., 1993.
- Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992.
- Теоретические основы процесса обучения. /Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М., 1990.
- Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В. Краевского, И.Л. Лернера. - М., 1983.
- Теплое Б.М. Проблема «узкой направленности» // Избр. труды в 2-х тт. М., 1985. т. 1.
- Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1991.
- Ушинский К.Д. (Человек как предмет воспитания). Избранные педагогические сочинения в 6-ти тт.
- Федоров Б.И., Зубань Е.Н., Никитин В.Е., Любимов Г.П. Элементы логической культуры. СПб, 1996.
- Федоров Б.И., Перминова Л.М., Романов К.В., Сергейчик Е.М. и др. Российская школа в сумерках образования. - Нью-Йорк, Медлен Пресс, 2001.
- Формирование единой системы непрерывного образования в свете решений XXV съезда КПСС: Сб. докл. Всесоюз. конф. М., 1988.
- Хакен Г. Синергетика: Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М., 1985.
- Хахалин Л.Н. Загадка вашего ребенка. М., 1990.
- Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., Педагогика, 1982.
- Шамова Т.И., Перминова Л.М. Урок. Психолого-педагогические аспекты его конструирования //Химия в школе, 1990, № 6.
- Шарай Н.А. Теоретические основы управления развитием гимназического образования. М., 2001.
- Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: Научно-метод. пособие. М., 1982.
- Эшби У. Росс. Конструкция мозга. Пер. с англ. М., 1962.
- Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе //Директор школы, 1996, № 2.
- Ярошевский М.Г. История психологии. М., Наука, 1989.

Научное издание

Перминова Людмила Михайловна

**Самоидентификация учителя:
опыт дидактической рефлексии**

Изд. лиц. Ид № 03232 от 10.11.2000.

Сдано в набор 15.01.04. Подписано в печать 15.02.04.

Формат 60х90/16. Бумага офсетная. Гарнитура NewtonС.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 10,38.

Тираж 500 экз. Заказ 6331

**Негосударственное образовательное учреждение «Школа Бакалавр»
121069, г. Москва, ул. Крылатские Холмы, 17. Тел.: (095) 414-59-967-97/-98
тел./факс: (095) 413-31-04, <http://www.bacalavre.ru>,
e-mail: bacalavre@bacalavre.ru**